Educational Governance

RESEARCH

Christina Luig

# Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung

## Eine multiperspektivische Governancestudie zu Koordinationsprozessen bei der Schulinspektion

OPEN ACCESS



# Educational Governance

## Band 58

Christina Luig

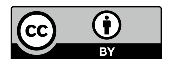
# Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung

## Eine multiperspektivische Governancestudie zu Koordinationsprozessen bei der Schulinspektion



Christina Luig
Münster, Deutschland

Diese Arbeit wurde als Dissertation an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster am Fachbereich 06 Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften angenommen.
Impressum




Die Open-Access-Veröffentlichung dieses Buches wurde durch den Publikationsfonds der WWU Münster unterstützt.

ISSN 2512-0794 ISSN 2512-0808 (electronic)
Educational Governance
ISBN 978-3-658-42035-2 ISBN 978-3-658-42036-9 (eBook)
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42036-9

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Planung/Lektorat: Stefanie Probst
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

*Wir haben ja im Grunde genommen alle dasselbe Ziel, wir kommen nur aus verschiedenen Richtungen mit verschiedenen Professionalitäten und mit verschiedenen Aufgaben. Das Ziel ist dasselbe: Guten Unterricht und gute Entwicklungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler zu schaffen.*

*(Aus einem Interview)*

# Danksagung

Das vorliegende Buch ist Ausdruck meiner wissenschaftlichen Neugier für eine sich stetig im Wandel befindende Schule. Dabei gilt mein Interesse insbesondere dem Zusammenwirken derjenigen, die schulische Entwicklungsprozesse verantworten, beaufsichtigen, durch Schulinspektion unterstützen und begleiten. Die Studie wurde im Juli 2022 vom Fachbereich 06 Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster als Dissertation angenommen. Auf dem Weg dorthin haben mich viele Menschen unterstützt und begleitet, denen ich nun danken möchte.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Wolfgang Böttcher für seine konstruktiven und wertschätzenden Hinweise, seinen regelmäßigen kritischen Blick und die Freiheit, die er mir für eigenständiges wissenschaftliches Arbeiten ließ. Mit Nachdruck danke ich Prof.'in Dr. Sabine Gruehn für die Übernahme des Zweitgutachtens, die kontinuierliche Begleitung meiner Arbeit und das wertvolle Feedback, das mich zum Weiterdenken anregte. Beide haben mich in meinem Wissenschaftsverständnis und in meinem Denken über Schule sehr geprägt. Mein Dank geht auch an meine Kolleg:innen aus den Arbeitsgruppen *Qualitätsentwicklung/Evaluierung* und *Schultheorie/Schulforschung* für die zahlreichen fachlichen Anregungen und persönlichen Gespräche. Von Herzen möchte ich mich auch bei weiteren Wegbegleiter:innen aus dem Institut für Erziehungswissenschaft und meinen Freundinnen aus der Geschäftsstelle Bildungswissenschaften bedanken, die mich bei jedem Schritt meiner akademischen Laufbahn begleitet haben.

Ich danke allen involvierten Personen im Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und in den Bezirksregierungen für die Unterstützung dieser Arbeit, ihre Offenheit und das fortwährende Interesse an einer forschungsbasierten Weiterentwicklung der Inspektionspraxis. Danken möchte ich auch allen Interviewpartner:innen, die es mir ermöglicht haben, Einblicke in ihre

Koordinationsprozesse bei der Schulinspektion zu erhalten. Dies ist alles andere als selbstverständlich. Auch danke ich der WWU Münster für die Förderung aus dem Publikationsfonds, um allen Interessierten uneingeschränkten Zugriff auf diese Arbeit zu ermöglichen.

Nicht genug danken kann ich meinen Eltern, meinen Großeltern und meinem Bruder, die meinen Lebensweg bedingungslos unterstützt und immer an mich geglaubt haben. Zuletzt gilt mein Dank meinem Partner für seinen Zuspruch, seine unermüdliche Unterstützung und seine guten Ideen.

Christina Luig

# Inhaltsverzeichnis

# Abbildungsverzeichnis

# Tabellenverzeichnis



# 1 Einleitung

Mit der Schulinspektion besteht seit über 15 Jahren ein datenbasiertes Instrument Neuer Schulsystemsteuerung in den deutschen Bundesländern. Es handelt sich dabei um die Bewertung schulischer Qualität auf Grundlage normativer Maßstäbe, um letztlich Schulen dazu anzuregen, Qualitätssicherungs- und Entwicklungsmaßnahmen zu ergreifen. Allerdings haben mittlerweile eine Vielzahl von Befunden zur Schulinspektion gezeigt, dass sich die anvisierte Wirkungsweise dieses Steuerungsinstruments nicht eindeutig nachweisen lässt (u. a. Husfeldt, 2011b; Quesel et al., 2011; Heinrich & Lambrecht, 2018). Es fehlt nach Böttcher et al. (2013) an einer „Verzahnung zwischen Schulinspektion und Schulentwicklungs*praxis*" (S. 239, Herv. i. O.). Anders formuliert erfüllt sich der Transfer bzw. die Überführung der Diagnose in Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung nicht in dem Maße, wie es vor einigen Jahren noch erwartet wurde (Altrichter & Kemethofer, 2016; Gärtner, 2018).

In der Hoffnung auf aufschlussreiche Erklärungen für die o.g. Befundlage findet in der Schulinspektionsforschung seit geraumer Zeit eine Abwendung von Wirkungsfragen und eine Hinwendung zu Fragen nach den sich in der Praxis ereignenden Modi der Handlungskoordination statt. Diese werden oftmals unter Anschluss an die Educational Governance empirisch bearbeitet (Altrichter et al., 2007a; Heinrich & Lambrecht, 2018; Kussau & Brüsemeister, 2007a). Auch in der vorliegenden Studie wird diese Forschungsperspektive genutzt und Schulinspektion als komplexes Gebilde des Zusammenwirkens unterschiedlicher Akteure[1] begriffen, wodurch sich das Inspektionsverfahren dann „als Koordinationsverhältnis untersuchen [lässt]" (Brüsemeister et al., 2016, S. 61). Dies ist

[1] Akteur ist ein feststehender Begriff aus der akteurtheoretischen Soziologie und soll geschlechterunabhängig verstanden werden. Gleiches gilt für die Begriffe Akteursgruppe oder Akteurskonstellation (vgl. Abschn. 2.2).



C. Luig, *Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung*,
Educational Governance 58, https://doi.org/10.1007/978-3-658-42036-9_1

besonders voraussetzungsreich, weil bei Schulinspektion eine Vielzahl von Akteuren mit verschiedenen Zuständigkeiten beteiligt ist. Allen voran sind darunter die Akteure aus der Schulleitung, den Inspektoraten, der Schulaufsicht sowie weiteren Unterstützungsinstanzen zu nennen (u. a. Maag Merki, 2020). In einem durch diesen Forschungsfokus geprägten Schulinspektionsdiskurs lässt sich beobachten, dass das obige Transferproblem ausdifferenziert wird: Um nachhaltige Entwicklungseffekte im Nachgang einer Schulinspektion zu erzielen, fehlt es an einer „*Verzahnung* […] der relevanten Akteure" (Gärtner, 2018, S. 25, Herv. i. O.).

Empirisch gesehen braucht es insgesamt „Forschungen, die vermehrt die Ausgestaltung der interinstitutionalen Schnittstellen, also die kooperativen Konstellationen zwischen systemisch-strukturell verflochtenen Akteuren […] in den Blick nehmen" (Manitius et al., 2021, S. 10). Dies scheint nicht nur nach obiger Herleitung für den Schulinspektionskontext besonders erforschungswürdig, sondern auch, weil die Frage nach der schulinspektionsbezogenen Handlungsabstimmung zwar zunehmend gestellt, aber nur in Ansätzen beantwortet wurde (u. a. bei Brüsemeister et al., 2016). Beispielsweise bleibt trotz erster Befunde die Verhältnisbestimmung zwischen den Akteuren Schulinspektion und Schulaufsicht theoretisch wie praktisch ungeklärt (Heinrich, 2017). Zudem ist die Einbeziehung weiterer Unterstützungssysteme, im Falle dieser Studie die staatliche Schulentwicklungsberatung, in der Auseinandersetzung der Schulen mit den Inspektionsdaten und ihre Handlungsabstimmung mit Akteuren der Schulaufsicht oder der Schulinspektion weitgehend unerforscht (Diedrich, 2020; Kuhn, 2019; S. Müller & Klein, 2019). Weil die Unterstützung der Schulen durch genannte Akteure im Nachgang einer Schulinspektion als *eine* hilfreiche Unterstützung für die Initiierung schulischer Entwicklung angesehen wird, gibt es zusammengenommen Anlass genug, genauer auf das Akteursgefüge zu schauen (u. a. Altrichter & Kemethofer, 2016; Böhm-Kasper & Selders, 2013; Pietsch, 2011).

Für Nordrhein-Westfalen, in dessen Kontext die Erhebung und Analyse des empirischen Datenmaterials dieser Studie erfolgte, ist eine solche Betrachtung aus empirischer wie schulpolitischer Sicht von besonderem Interesse. Denn einerseits konstatieren Bogumil et al. (2016) für dieses Bundesland, dass „ein systemisch und strukturell verankertes Zusammenspiel der Akteure […] oft erst in Ansätzen erkennbar [ist]" (S. 20). Und andererseits setzt die nordrhein-westfälische Schulinspektion, die Qualitätsanalyse[2], seit ihrer abgeschlossenen Neuausrichtung im

[2] Der Begriff steht hier für das Instrument, mitunter sind aber auch die mit der Qualitätsanalyse beauftragten Akteure gemeint, etwa im darauffolgenden Zitat. Ähnliches zeigt sich für die Begriffe Schulaufsicht und Schulentwicklungsberatung. Die begriffliche Ausdifferenzierung erfolgt jeweils an geeigneten Stellen in Kapitel 2.

Jahr 2017 verstärkt auf „Kooperation in der Zusammenarbeit zwischen Schulen, Qualitätsanalyse, Schulaufsicht und Fortbildung" (Jäger & Hahn, 2017, S. 14).

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es daher, auf Basis qualitativer Experteninterviews[3] Aufschluss über die praktizierten Modi der Handlungskoordination in der Akteurskonstellation zwischen den Akteuren Schulleitung, Schulinspektion, Schulaufsicht und staatlicher Schulentwicklungsberatung in Nordrhein-Westfalen zu geben. Die leitende Fragestellung lautet demgemäß: *Wie gestaltet sich das Zusammenwirken zentraler Akteure bei der Qualitätsanalyse?* Das Zusammenwirken - in der Educational Governance als Modi der Handlungskoordination analytisch gefasst - gilt es sodann mithilfe der institutionellen Handlungskontexte und der empirisch noch herauszuarbeitenden Handlungsorientierungen der Akteure in einen Aufklärungszusammenhang zu stellen. Die mit dieser Studie generierten Erkenntnisse zur Akteurskonstellation sollen es letztlich auch erlauben, „begründete Vorschläge für die Gestaltung solcher Konstellationen im Feld zu formulieren" (Altrichter & Maag Merki, 2016b, S. 19).

Diesbezüglich sei eine abschließende Bemerkung erlaubt: Als Antwort auf eine Anfrage der schulpolitischen Sprecherin der Grünen betont die nordrhein-westfälische Ministerin für Schule und Bildung Yvonne Gebauer Anfang 2020 die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der Qualitätsanalyse, in dessen Prozess künftig die Expertise von Bezirksregierungen, Lehrer- und Elternverbänden berücksichtigt sowie wissenschaftliche Erkenntnisse einbezogen werden sollen (Landtag NRW, 2020). Dies verleiht der Hoffnung Ausdruck, dass die vorliegende Studie ihren Teil zu einer verbesserten Praxis der Qualitätsanalyse, insbesondere mit Blick auf das Zusammenwirken der Akteure, beitragen kann.

*Zum Aufbau der Arbeit:*

Im Zentrum dieser Arbeit steht die strukturierende Inhaltsanalyse von Experteninterviews mit ausgewählten Schulleiter:innen, Qualitätsprüfer:innen, Schulaufsichtsbeamt:innen sowie staatlichen Schulentwicklungsberater:innen, über die sich Erkenntnisse zu dieser Akteurskonstellation und ihrer schulinspektionsbezogenen Handlungskoordination wissenschaftlich erarbeiten lassen. Diesem empirischen Teil der Arbeit sind fünf Kapitel vorangestellt, welche die Analyse gegenstandstheoretisch, forschungsbasiert und methodologisch einbetten.

In *Kapitel 2* wird Schulinspektion – wie in dieser Einleitung bereits angedeutet – als ein auf Qualitätsverbesserung abzielendes Verfahren der Neuen Schulsystemsteuerung konturiert, wobei Leitlinien Neuer Steuerung und ihre

[3] Es handelt sich um einen etablierten Begriff in der Methodenliteratur. Beide Geschlechter sind ausdrücklich mitgedacht (Littig, 2002).

Konsequenzen für Schule und Schulaufsicht skizziert werden. Zudem wird in die Educational Governance als die hier eingenommene Analyseperspektive eingeführt, indem wesentliche governanceanalytische Kategorien, mit denen in dieser Arbeit operiert wird, erläutert werden. Zuletzt werden das Prinzip und die Anlage der deutschen Schulinspektionsverfahren dargestellt und die bundeslandspezifischen Unterschiede insbesondere mit Blick auf die für die Handlungskoordination der Akteure relevanten Aspekte vergleichend betrachtet. Auch dient das Kapitel dazu, zentrale Begriffe einzuführen.

Das sich anschließende *Kapitel 3* gibt einen Überblick über den Forschungsstand zum Steuerungsinstrument der Schulinspektion, welcher zweigeteilt aufbereitet wird. Zunächst dienen Befunde, die auf Schulleitungsbefragungen zur Akzeptanz und zum Nutzen der Schulinspektion beruhen, dazu, das eingangs erwähnte Transferproblem mit empirischen Erkenntnissen anzureichern. Mit einem (methoden-) und steuerungskritischen Blick auf diese Befunde wird sodann für die Verschiebung des Fokus in der Schulinspektionsforschung von Wirksamkeitsfragen auf Fragen nach der Zusammenarbeit der Akteure argumentiert. Nachfolgend werden Befunde zu der in dieser Arbeit betrachteten Akteurskonstellation sowie ihrer schulinspektionsbezogenen Handlungskoordination systematisiert.

Die herausgestellten Erkenntnisse kulminieren schließlich in einer Synopse empiriebasierter Verhältnisbestimmungen der Akteure, welche für diese Studie die entscheidende wissenschaftliche Grundlage darstellt. Sie wird in *Kapitel 4* platziert, in dessen Zentrum die Herleitung der Fragestellungen steht. Zu diesem Zweck werden zentrale Begründungslinien aus beiden vorherigen Kapiteln zusammengeführt, anhand derer sich die für diese Arbeit wesentlichen Forschungsdesiderata herausstellen lassen. Nach kritischer Betrachtung der Befundlage werden Konsequenzen für die Anlage der vorliegenden Untersuchung gezogen, bevor abschließend die Fragestellungen ausdifferenziert und das Erkenntnisinteresse dargelegt wird.

Es folgen in *Kapitel 5* Schilderungen zur Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen, in denen neben der Zielsetzung, den normativen Bewertungsdimensionen sowie den Verfahrensinstrumenten vor allem auf die Aufgabe der Akteure und ihre strukturelle Verortung eingegangen wird. Diese Ausführungen bilden zusammen mit der Beschreibung des Verfahrensablaufs und einem abschließenden Arbeitsstand von bisher inspizierten Schulen in NRW die Ebene der Regelungsstrukturen ab. Als Teil von Governanceanalysen ist eine solche Auseinandersetzung unabdingbar, um im Abgleich mit den empirisch erfassten Umsetzungsmodi die Phänomene in der Praxis überhaupt erklären zu können (Maag Merki & Altrichter, 2015; vgl. auch Abschn. 2.2).

In *Kapitel 6* wird das qualitative Forschungsdesign und das methodische Vorgehen dieser Arbeit skizziert. Ausgehend von der hier eingenommenen Governanceperspektive und den zu bearbeitenden Fragestellungen werden zunächst methodische Zugriffsweisen eruiert und schließlich die Wahl für ein vergleichendes Forschungsdesign begründet. Mit dem Fokus auf o.g. Akteurskonstellation wird dem Mehrebenencharakter des Schulsystems in besonderer Weise Rechnung getragen. Gleichzeitig wird mit der mehrperspektivischen Betrachtung der Handlungskoordination ein methodisches Desiderat der Schulinspektionsforschung aufgegriffen (Böttcher & Keune, 2010; Dedering & Müller, 2008). Dies ist vor allem aus Sicht der Educational Governance analytisch stimmig und verspricht ertragreich für die Ergründung der Handlungskoordination zu sein (u. a. Dietrich, 2014). Im Verlauf des sechsten Kapitels wird ferner der Nutzen leitfadengestützter Experteninterviews erläutert und es folgt eine ausführliche Beschreibung der Datengewinnung einschließlich der Auswahl der Interviewpartner:innen, dem Feldzugang, der Durchführung der Interviews sowie der Aufbereitung des Materials. Zuletzt wird die Eignung der qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse als Auswertungsmethodik erörtert und das Vorgehen detailliert beschrieben. Schließlich sollen genannte methodische Ausführungen sicherstellen, dass den Ansprüchen an qualitative Studien u. a. zur Transparenz des Vorgehens in der vorliegenden Arbeit angemessen begegnet wird.

Das *Kapitel 7* beinhaltet die empirischen Ergebnisse, die entlang der Forschungsfragen strukturiert werden. Während im ersten Teil zunächst untergliedert nach den einzelnen Akteuren das jeweilige Rollenverständnis und die subjektiven Verständnisse von Schulinspektion thematisiert werden, folgen im zweiten Teil die Aussagen zur Handlungskoordination und ihre Bewertungen. Die Interdependenzbezüge werden stets nacheinander und immer bezogen auf zwei Akteure der Konstellation skizziert. Im letzten Teil werden die in den Interviews genannten Vorschläge für die Weiterentwicklung der Qualitätsanalyse aufbereitet. Jeweils am Ende der Unterkapitel finden sich Zusammenfassungen. Insgesamt sollen so die Sichtweisen der Experten differenziert dargestellt und miteinander in Beziehung gesetzt werden.

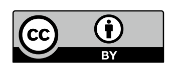
Die Befunde der Arbeit werden in *Kapitel 8* unter Rückbezug auf die theoretischen Grundlagen interpretiert und in den bisherigen Forschungsstand eingeordnet. Drei Unterkapitel systematisieren die Diskussion: Es werden zunächst Aussagen zur Konstitution der Akteurskonstellation aus Schulleitung, Schulaufsicht, Schulinspektion und staatlicher Schulentwicklungsberatung herausgestellt. Dabei werden die Positionierungen der einzelnen Akteure thematisiert und zwei zentrale Leitfiguren aufgeschlüsselt, die sich auf die Eigenständigkeit der

Schule und ihre Unterstützung beziehen. Anschließend werden einzelne, empirisch gefundene Handlungspraktiken herausgegriffen, die governanceanalytisch ausgedeutet und in Bezug zu empirischen Vorarbeiten gesetzt werden. Jeweils am Ende werden die vorgenommenen Interpretationen kritisch betrachtet. Im letzten Unterkapitel werden aufbauend auf den bisherigen Diskussionslinien und dem empirischen Material weiterführende Überlegungen für Politik und Praxis angestellt.

In *Kapitel 9* wird das methodische Vorgehen, insbesondere die Datengewinnung und die angewandte Auswertungsmethodik, kritisch reflektiert und zusammenfassend vor dem Hintergrund der Qualitätskriterien qualitativer Sozialforschung betrachtet. Zuletzt werden die Aussagenreichweite der Erkenntnisse und die Limitationen der Studie benannt.

Das Fazit in *Kapitel 10* fasst wesentliche Erkenntnisse der Arbeit zusammen und gibt einen Ausblick auf weitere Forschung. Im Zentrum stehen die geschilderten Modi der Handlungskoordination in der betrachteten Akteurskonstellation, die unter Rückbezug auf die in Kapitel 8 herausgestellten Diskussionslinien abschließend auch problematisiert werden.







# 2 Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen und Forschungsansatz

In der Einleitung wurde bereits angeführt, dass die vorliegende Studie auf die Analyse der Modi der Handlungskoordination bei Schulinspektion, konkret der Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen, abzielt und sich dabei der Educational Governance als Forschungsperspektive bedient. Erklärtes Ziel von governanceanalytischen Studien wie auch dieser Arbeit ist es,

> Prinzipien und Muster der Handlungskoordination in einem Bereich oder Handlungssektor herauszuarbeiten und zu zeigen, wie die Handlungskoordination in einem spezifischen gesellschaftlichen System durch spezifische Relationierungen (= Handlungen) von Akteuren und Strukturen aufgebaut, aufrechterhalten und transformiert wird. (Altrichter & Maag Merki, 2016b, S. 9 f.)

Mit dem Fokus auf Handlungskoordination zwischen Akteuren werden in dieser Perspektive Instrumente und Fragen Neuer Schulsystemsteuerung betrachtet (u. a. Altrichter & Maag Merki, 2010a; Arbeitsgruppe Schulinspektion, 2016; Heinrich, 2007). Weil das Zusammenhandeln der Akteure im Allgemeinen wie auch im Speziellen bei der Schulinspektion durch institutionelle und politisch-normative Regelungsstrukturen gerahmt wird, ist ihre Darlegung notwendige Bedingung der empirischen Analyse (Maag Merki & Altrichter, 2015).

So werden in diesem Kapitel zunächst zentrale Aspekte Neuer Schulsystemsteuerung und ihre Folgen für Schule und Schulaufsicht in Deutschland erläutert (Abschn. 2.1). Hieran anknüpfend wird die Educational Governance als Forschungsperspektive expliziert (Abschn. 2.2). In Abschnitt 2.3 rückt dann der in dieser Arbeit fokussierte Handlungssektor Schulinspektion in den Fokus der Betrachtung, indem die Programmatik und Anlage beschrieben wird und eine aktuelle Bestandaufnahme zu den Inspektionsverfahren der deutschen Bundesländer erfolgt. Die Konzeptionen werden dabei unter besonderer Berücksichtigung



C. Luig, *Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung*,
Educational Governance 58, https://doi.org/10.1007/978-3-658-42036-9_2

des Zusammenwirkens der Akteure vergleichend betrachtet. An geeigneten Stellen in den jeweiligen Abschnitten werden zentrale Begriffe dieser Arbeit eingeführt. Neben den governanceanalytischen Begrifflichkeiten etwa Akteurskonstellation oder Handlungskoordination gehört dazu u. a. auch die Definition von Schulentwicklung oder Steuerung ebenso wie Schulinspektion, Schulaufsicht und Schulentwicklungsberatung.

## 2.1 Die Konzeption Neuer Schulsystemsteuerung

Die im Rahmen dieser Studie untersuchten Koordinationspraktiken zwischen beteiligten Akteuren der Schulinspektion sind in einen größeren Steuerungskontext eingebettet, in welchen es nun einzuführen gilt. Weil Governance-Studien „weiter ein Bewusstsein der *Zeit und Historizität* der untersuchten Prozesse [brauchen]“ (Altrichter & Maag Merki, 2016b, S. 18, Herv. i. O.) geht es hier nun darum, Grundpfeiler von der planungsdeterministischen zur ergebnisorientierten Steuerung chronologisch nachzuzeichnen und mit Blick auf die Konsequenzen für Schule und Schulaufsicht in Bezug auf Schulentwicklung zu präzisieren. Im weiteren Verlauf des Kapitels wird dann unter Rückgriff auf Weicks (1976) organisationstheoretische Überlegungen ein zentrales Problem Neuer Steuerung konturiert und zuletzt auf ein zunehmend propagiertes Schnittstellenmanagement hingewiesen, das seinen legitimierten Ort innerhalb einer empirischen Governanceforschung haben dürfte.

Neben allbekannten Verweisen auf moderne Unternehmenssteuerung, die dem Schulsystem maßgeblich als Vorbild diente, will sich der nachfolgend skizzierte „Paradigmenwechsel“ (Bellenberg et al., 2001, S. 7) in der Schulsteuerung als ein durch mehrere politische, administrative, sozial- und erziehungswissenschaftliche Strömungen beeinflusster Modernisierungsprozess verstanden wissen.[1] Insofern

[1] So sprechen Brückner und Tarazona (2010) der Bildungsforschung, insbesondere den Leistungsvergleichsstudien, einen Einfluss auf die „Öffnung der Schulsysteme für NPM“ (S. 85) zu und auch Bellmann (2012) geht nach seiner Analyse der historischen Ursprünge Neuer Steuerung von einer Wechselwirkung zwischen Bildungsbereich und Ökonomie aus. Er wendet sich von dem Denkmuster einer ‚Ökonomisierung der Bildung‘ ab und betont, dass „zentrale Elemente von Scientific Management zumindest zeitgleich im Bildungssystem und mit Blick auf das Bildungssystem entwickelt wurden und insofern nicht einfach als bloße Anwendung einer ökonomischen Managementlehre auf die Pädagogik dargestellt werden können“ (S. 155; vgl. Lambrecht, 2018; kritisch siehe auch Böttcher, 2002, 2017c; Heinrich & Kohlstock, 2016; Kamp-Hartong et al., 2018).

ist mit diesem Kapitel die Herausforderung verbunden, die Verwobenheit thematischer Bezüge in eine lineare Darstellung zu bringen, was durch kurze Exkurse oder Verweise auf nachfolgende Kapitel gelöst wird.

Die Neue Schulsystemsteuerung wird in der Regel auf Ansätze zur öffentlichen Verwaltungsreform zurückgeführt, die unter dem New Public Management (NPM) firmiert und die Übertragung ökonomischer Prinzipien auf den öffentlichen Sektor und damit auf das Schulsystem beabsichtigt (u. a. Brückner & Tarazona, 2010; Kegelmann, 2007; Schedler & Proeller, 2011).[2] Sie wendet sich gegen die *bürokratische Schule* und ihre Schulverwaltung in der Bundesrepublik, die nach dem Vorwort von Eugen Lemberg in Bessoth (1974)

> den modernen, wissenschaftlich unterbauten Methoden des Managements […] nichts Vergleichbares entgegenzusetzen [hatte]. Wo immer es die empirische Bildungsforschung mit ihr zu tun bekam, dort bot sich ihr das Bild eines veralteten, dilettantisch betriebenen, auf Ideologien aus dem frühen 19. Jahrhundert beruhenden, uneffektiven und vor allem für Schulreformen, selbst bei bester Absicht, ungeeigneten Systems. (XIII)

Denn das vorherrschende, traditionelle Konzept der Steuerung basierte bis in die frühen siebziger Jahre auf planungszentrierten und deterministischen Vorstellungen mit einer ausgeprägten Lenkungsabsicht, also darauf, dass Bildungsziele vom Staat angemessen geplant und mit Hilfe administrativer Detailsteuerung in die Realität umzusetzen seien (Baumert, 1980; Koch & Gräsel, 2004; Kurtz, 1982; Zlatkin-Troitschanskaia, 2006). Schulaufsichtliches Handeln war durch Rahmensetzungen u. a. von personellen Ressourcen oder regulativen Programmen z. B. Lehrplänen, klar definierte Verfahrensweisen, Amtshierarchie und Aktenmäßigkeit gekennzeichnet. Diese klassische Steuerung galt als direkter Eingriff der Regierung bzw. Verwaltung, die als (aktive) Steuerungssubjekte auf die (eher passiven) Einzelschulen als Steuerungsobjekte Einfluss nahmen (Becker, 1954; Berkemeyer, 2010; Dedering, 2012; Geiss & Vincenti, 2012; Rumpf, 1966; Tillmann et al., 2008; Weishaupt, 2014).

Ähnlich dem obigen Zitat von Lemberg wurde dem Schulsystem auch von der durch die OECD durchgeführte Vergleichsstudie im Jahr 1961 ein „Leistungs-

---

[2] Die Leitlinien des NPMs umfassen nach Schedler und Proeller (2011) eine Orientierung an Effizienz und Effektivität, die Einführung von Wettbewerbs- und Marktmechanismen zur Leistungssteigerung des öffentlichen Sektors, die mit der Orientierung an einer Qualitäts- und Kundenperspektive einhergeht und die (dezentrale) Steuerung über Ergebnisse und Wirkungen. Wesentliche Eckpunkte zur öffentlichen Verwaltungsreform sind bei Blanke et al. (2019), Bogumil (2001), Bogumil et al. (2007), Jann (2001) sowie Jann und Wegerich (2004) nachzulesen.

und Modernitätsrückstand“ (Hepp, 2011, S. 122) attestiert. Bedeutende Werke etwa von Picht (1964), der den Begriff der deutschen Bildungskatastrophe prägte, oder Dahrendorf (1965) mit seiner Thematisierung der ungleichen Verteilung von Lebenschancen befeuerten damals eine öffentlichkeitswirksame Diskussion zum Umbau des Bildungswesens. Teil der Debatte war eine ihren Herausforderungen nicht gerecht werdende Schulverwaltung, die nicht nur in Deutschland, sondern weltweit ein „Aspekt der Bildungskrise“ (Coombs, 1969, S. 140) ausmachte (Bruggen, 2001; Bessoth & Braune, 1977; Biewer, 1994). Diesbezügliche Reformvorschläge wurden neben anderen weitreichenden Modernisierungsideen vom Deutschen Bildungsrat (1970, 1973) formuliert. Sie kamen jedoch aufgrund des Streits um Zuständigkeiten zwischen Bund und Länder, parteipolitischer Zersplitterungen und Finanzierungsengpässen zum Erliegen und wurden erst Mitte der neunziger Jahre wieder aufgegriffen (Heinrich, 2007; Hepp, 2011).

Denn letztlich setzte sich die Einsicht durch, „dass Qualität schulischer Arbeit und Ergebnisse nicht zentral erwirkt bzw. angeordnet werden kann, sondern sich nur entwickelt, wenn die Akteure innerhalb einer Schule dies wollen und sie dabei unterstützt werden“ (Rolff, 2004, S. 99; vgl. auch Altrichter & Rürup, 2019). In der Hoffnung auf die „Optimierung des Steuerungshandelns“ (Rürup, 2007, S. 371) wurden hieraus folgend eine Reihe operativer Steuerungsentscheidungen von der Ebene der Bildungsverwaltung (dem ‚Prinzipal‘) auf die Ebene der Einzelschule (die ‚Agenten‘) verlagert (Tillmann, 1995; Bastian, 1998; Bellenberg et al., 2001; Böttcher, 2002; Klemm, 2005; Altrichter, Rürup, et al., 2016). Dies bedeutete, dass sich

> die Behörden [...] in ihren Kontrollansprüchen ‚zurück‘ [nehmen], sie unterscheiden jetzt systematisch zwischen einer strategischen Führungsebene und einer operativen. Auf der ersteren werden Zielvorgaben und Leistungsaufträge formuliert und mit entsprechenden Globalbudgets versehen. Die operativen Einheiten, als welche die Schulen angesehen werden, können im Rahmen der Leistungsaufträge Organisationsform, Mittelverwendung und teilweise auch Lehrplanbereiche selbst bestimmen. (Fend, 2000, S. 65)

Damit wurde der Schule über die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten hinaus erweiterte Eigenständigkeit[3] zugestanden, die sich auch auf mehr Führungsverantwortung hinsichtlich schuleigener Entwicklungsprozesse erstreckt (Heinrich, 2007; Rürup, 2007; Wurster et al., 2020).

Weil das Schulwesen nach Artikel 7 Abs. 1 des Grundgesetzes (GG) unter der Aufsicht des Staates steht, zogen diese Entwicklungen unweigerlich Veränderungen in der Schulaufsicht nach sich. Bevor diese skizziert werden, wird zunächst der Begriff Schulaufsicht in der für diese Studie ausreichenden Kürze begrifflich ausdifferenziert. Denn Schulaufsicht versammelt einerseits ein breites Spektrum administrativen Handelns hinter sich und steht andererseits als Synonym für eine Vielzahl staatlicher Schulverwaltungsinstanzen (Füssel, 2001a; Ackeren & Klein, 2020).

Der Kern der Schulaufsicht umfasst in erster Linie die Fachaufsicht über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der öffentlichen Schulen und beinhaltet die rechtmäßige und zweckmäßige Wahrnehmung der den Schulen zugewiesenen Aufgaben (Wissinger, 2022; Füssel, 2010; Heckel & Avenarius, 2000).[4] Im Konkreten überprüft die Schulaufsicht auf Landesebene, inwiefern das Handeln beispielsweise von Lehrkräften nicht nur mit den geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften übereinstimmt, sondern auch, inwiefern es „fachlich verantwortbar“ (Habermalz, 2001, S. 146) sowie „pädagogisch zweckmäßig

[3] In dieser Arbeit wird vom Gebrauch des Begriffs Schulautonomie abgesehen, da nur einer juristischen Person Autonomie zugesprochen werden kann, die Schule aber keine solche darstellt, sondern eine nicht-rechtsfähige öffentliche Anstalt ohne Selbstverwaltungsrecht (Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 266 f.; kritisch Böttcher, 1994). Eine Änderung der Rechtsform der Schule – wie etwa Müller (2006) vorschlägt – wurde in der Vergangenheit ebenso abgelehnt wie eine Reduzierung der Schulaufsicht auf eine reine Rechtsaufsicht (Füssel, 2001b vgl. auch Abschn. 5.1). Juristisch korrekter sind Begriffe wie erweiterte Eigenständigkeit oder erweiterte Verantwortung, die stattdessen Verwendung finden sollen (Berka, 2003; Berkemeyer, 2010). Damit soll zugleich betont werden, dass keine „vollständige Freistellung schulischer Gestaltungsmöglichkeiten zu beobachten ist“ (Rürup, 2007, S. 187).

[4] Neben der Fachaufsicht umfasst Schulaufsicht die *Dienstaufsicht* und die *Rechtsaufsicht*, die hier nachrangig behandelt werden. Während sich die Dienstaufsicht als personalrechtliche Aufsicht auf den Aufbau, die innere Ordnung, die allgemeine Geschäftsführung und die Personalangelegenheiten des lehrenden Personals der Schulen erstreckt, überwachen die Schulaufsichtsbehörden im Zuge der Rechtsaufsicht die Rechtmäßigkeit des Handelns der Schulträger (§ 12 LOG NRW). Letztgenannte sind im Rahmen der grundgesetzlich garantierten Selbstverwaltung (Art. 28 Abs. 2 GG) für die äußeren Schulangelegenheiten zuständig (u. a. Errichtung und Erhalt von Schulgebäuden, Einstellung und Finanzierung des nicht lehrenden Personals sowie kommunale Schulentwicklungsplanung) (Ackeren et al., 2015; Avenarius, 2015; Heckel & Avenarius, 2000).

und angemessen“ (Habermalz, 2001, S. 146) ist. Eine solche Begriffsauslegung bedient sich dem Verständnis der Schulaufsicht *im engeren Sinne*, mit der die Überwachung der inneren und äußeren Schulangelegenheiten durch staatliche Schulbehörden gemeint ist und versteht Aufsicht dabei – wie im Diskurs üblich – als Aufsicht über Schulen (Rürup, 2020). Ist die Aufsicht auf eine bestimmte Schulform bezogen, ist häufig die Rede von der zuständigen Schulaufsicht oder Schulformaufsicht (Rürup, 2020). In dieser Arbeit wird sich an das schulfachliche Aufsichtsverständnis angeschlossen und für die Schulformaufsicht der Einfachheit halber der Terminus Schulaufsicht verwendet.

Mit dem Begriff Schulaufsicht können auch die Behörden der staatlichen Schulverwaltung gemeint sein. Hierbei wird mit einem relativ feststehenden und gleichsam diffusen Begriff für Akteure operiert, „die sich zum einen nahe der Ebene der bildungspolitischen Zentrale […] befinden und sich zum anderen bis in die einzelnen Gebietskörperschaften hinein erstrecken“ (Brüsemeister & Newiadomsky, 2008, S. 73). Die behördliche Organisationsstruktur der Schulaufsicht unterscheidet sich in den deutschen Bundesländern, die entweder einstufig, zweistufig oder dreistufig aufgebaut ist (u. a. Bogumil, 2017). Eine detailliertere Betrachtung der Schulaufsichtsbehörden erfolgt für Nordrhein-Westfalen in Abschnitt 5.1.

Durch die oben geschilderte Entwicklung hin zur eigenständigen Schule, die ein bundeslandübergreifendes Phänomen darstellt, wurde ein neues Verhältnis von Schulaufsicht und Schule angemahnt.[5] So führte man Überlegungen aus den Siebzigern fort und erklärte „Beratung der Schule als System und die Begleitung von Schulentwicklungsprozessen“ (Burkard, 2001, S. 58) ergänzend zum schulaufsichtlichen Handlungsrepertoire (Brockmeyer, 1998; Burger, 2002; Burkard & Rolff, 1994; Fend, 1981; H. Lange, 2003; Rürup, 2007). Seither konzentrieren sich die Aufgaben des Staates

> auf die Wahrnehmung von Führungs- und Leitungsfunktionen, sodass Kooperation, Koordination und Moderation in den Vordergrund treten, während auf Behördenhierarchien beruhende Weisungen von oben nach unten und entsprechende Kontrollmechanismen in den Hintergrund treten. (Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 186)

Damit wird häufig der programmatische Anspruch einer durch Dialog und Wertschätzung gekennzeichneten Aufgabenwahrnehmung der Schulaufsicht verbunden, die auf Augenhöhe mit den Schulleitungen agiert und ihr Tun auf die

[5] Siehe z. B. die Entwicklung der hessischen Schulaufsicht bei Schnell (2006) und Wieth (2020).

Unterstützung[6] und Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Schule ausrichtet (u. a. Arnz & Klieme, 2020; Dedering, 2021). Insofern will sich die staatliche Verantwortung nicht mehr in Gestalt der Dienstvorgesetzten von oben, sondern eher in gemeinsamer Verpflichtung mit der eigenständigen Schule verstanden wissen (Baumert & Füssel, 2003; Biehl et al., 2004; Buchen & Burkard, 2002; E. D. Klein, 2021). Gleichzeitig existiert damit das Dilemma zwischen Kontrolle und Beratung bzw. Aufsicht und Unterstützung, welches gesetzlich ungelöst bleibt und worüber bis heute lebendig diskutiert wird (Füssel, 2001b; E. D. Klein & Bremm, 2020; Kluchert & Leschinsky, 2001; Rolff, 1998b).

Mit genannter Dezentralisierungsstrategie nahm Deutschland ältere Überlegungen zur Schule als „pädagogische Handlungseinheit" (Fend, 1986, S. 275) wieder auf und schloss sich zudem an Entwicklungen westlicher Industrienationen zu marktwirtschaftlich geprägten Strukturveränderungen im Schulsystem an (z. B. für die Schweiz Kussau & Oertel, 1997; Maag Merki & Büeler, 2002; für Österreich Posch & Altrichter, 1997; Schratz, 1995). Schließlich folgten sie damit Empfehlungen internationaler Schulleistungsstudien, die „Schule ins Zentrum des Bildungsprozesses" (OECD, 1991, S. 167) zu stellen. Denn sowohl die Schuleffektivitäts- als auch die Schulentwicklungsforschung[7] machten deutlich, dass „schools matter" (Mortimore et al., 1988, S. 265). Dementsprechend wurde die Einzelschule als bedeutender Einflussfaktor für Veränderungen im Schulsystem, die Verbesserung der Lernleistungen der Schüler:innen und damit für die

[6] Die Unterstützung wird in der Regel nicht näher definiert und fungiert häufig als Oberbegriff für verschiedene Formen der schulaufsichtlichen Hilfe (Dedering, 2021). In dieser Arbeit interessieren für NRW vor allem die Unterstützungsleistungen im Handlungsfeld *Qualitätssicherung und -entwicklung/ Controlling*, weil sich hierunter Aufgaben im Kontext der Qualitätsanalyse, Zielvereinbarungen und Beratung, subsumieren (MSW, 2009a; vgl. Abschn. 5.2.1).

[7] Während die Schuleffektivitätsforschung die Verbesserung der Leistungen der Schüler:innen als zentrale Bezugsgröße fokussiert, versucht die Schulentwicklungsforschung eine Verbesserung der Steuerungsfähigkeit der Schule und ihrer Entwicklungsprozesse zu ergründen. Unterschiede ihrer Forschungsrichtungen etwa „erkenntnislogische und forschungsmethodische Divergenzen" (Feldhoff et al., 2015, S. 66) sowie Überlegungen ihrer Fusion sind u. a. bei Bonsen et al. (2008) oder Bischof (2017) nachzulesen.

Qualität[8] von Schule identifiziert (Cohen, 1990; Creemers, 1994; Hopkins et al., 1994; Reynolds, 2005; Scheerens, 1990).

In den 90er Jahren wurde dann Schule zum „Motor der Entwicklung" (Dalin et al., 1990, S. 34) deklariert, wodurch eine „politisch-administrative Handlungsaufforderung" (Rürup & Heinrich, 2007, S. 160) impliziert wurde, Schulentwicklung zu betreiben. Dass Schulentwicklung von nun an „in Verantwortung der Schule" (Brüsemeister, 2020, S. 41) liegt, ist auch in gängigen Begriffsverständnissen von Schulentwicklung dieser Zeit eingeschrieben. So spricht Dedering (2012) in dem Zusammenhang von einer „systematische[n] Weiterentwicklung von Einzelschulen" (S. 6) im Sinne „eine[r] bewusste[n] und absichtsvolle[n] Veränderung […], die von den Mitgliedern der Einzelschulen selbst vorgenommen wird" (S. 6; siehe auch Schulentwicklung 1. Ordnung bei Rolff, 1998a). Diese Veränderung kann in Anlehnung an das Drei-Wege-Modell nach Rolff (2013) in drei Bereichen erfolgen: Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung, in deren Zentrum die Verbesserung der Lerngelegenheiten der Schüler:innen steht (vgl. auch Burow et al., 2020).

Anfänglich findet sich eine deutliche Orientierung zur Organisationsebene und zum organisationalen Wandel, der sich in der Fokussierung von Organisationentwicklung bei Rolff (1998a) als Schulentwicklung 2. Ordnung niederschlägt.[9] Dieser Entwurf von Schule kulminiert in der Vorstellung von lernenden Organisationen, was bedeutet, dass sie „eigene Entwicklungsziele aufstellen und Wege finden, diese Ziele auch zu erreichen" (Abs & Klein, 2018, S. 680; ursprünglich Argyris & Schön, 1999; vgl. auch Maag Merki, 2020; kritisch z. B. Bormann, 2000; Tacke, 2005; Böttcher, 2017a). Wie Bellmann (2016) zusammenfasst,

---

[8] Schulqualität ist ein durch normative und empirische Bestimmungsversuche beschriebenes, „mehrdimensionales Konstrukt" (Ditton & Müller, 2011, S. 104), welches verschiedene Merkmale und Zieldimensionen einer qualitativ guten Schule umschreibt. In der Regel steht der Begriff Schulqualität im wechselseitigen Verhältnis zum Begriff der Schulentwicklung und umfasst – anders als der Begriff Schuleffektivität – weit mehr als die Leistungen der Schüler:innen (Bischof, 2017; Ditton, 2017; Klieme, 2016; Terhart, 2000). Bei genauer Betrachtung bleiben Bestimmungsversuche nach Böttcher et al. (2006) jedoch relativ offen und fungieren als „semantische Klammer für eine Vielzahl von Perspektiven, Interessen, Intentionen und Konzepten" (Helmke et al., 2000, S. 10). Anknüpfungspunkte zum Begriff Schulqualität hat diese Arbeit, weil Schulinspektion auf schulische Qualitätsverbesserung abzielt und bei ihnen normative Referenzrahmen von Schulqualität und Qualitätstableaus zum Einsatz kommen (vgl. für NRW Abschn. 5.2.2).

[9] Das Konzept der Organisationsentwicklung ist inzwischen zum Change-Management weiterentwickelt worden und betont stärker die Rolle von Führung sowie den Wert von Evaluation und Qualitätsmanagement (Böttcher & Brohm, 2004; Dedering, 2012; Rolff, 2013; detailliert bei Wöhrle et al., 2019).

wird „das Konzept von Schulentwicklung als Organisationsentwicklung […] in Deutschland also als Umstellung von bürokratischem Zentralismus auf dezentrales Organisationslernen eingeführt“ (S. 18). Besondere Aufwertung erfährt in diesem Zuge die Schulleitung, die nunmehr als „Schlüsselfaktor für Qualität und Wirksamkeit von Schule“ (S. G. Huber, 2008, S. 99) und „Führungsperson bzw. Gestalter von Schulentwicklung“ (Abs & Klein, 2018, S. 680) angesehen wird (Bonsen, 2016; W. Fuchs, 2015a; Rosenbusch & Schlemmer, 1997; Wissinger, 2019).

Zusammengenommen kristallisiert sich mit diesen Entwicklungen ein „Wendepunkt in der Betrachtung von Schulleitungen“ (Bonsen, 2019, S. 383) und ein „Paradigmenwechsel im Selbstverständnis der Schulaufsicht“ (Arnz & Klieme, 2020, S. 34) heraus. Dies führt schließlich auch dazu, dass ihre Beziehung zueinander und ihre Kommunikation miteinander an Bedeutung gewinnt (Bogumil et al., 2016; Brüsemeister, 2012b; Ennuschat, 2017; E. D. Klein & Bremm, 2020).

Dass jedoch die Verlagerung von Kompetenzen und Zuständigkeiten „hin zu den Einzelschulen noch kein Garant für die Verbesserung von Schule ist“ (Rosenbusch & Huber, 2018, S. 751), zeigte sich mit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Jahr 2001, die noch viel eindrücklicher und medienwirksamer den *Schock-Moment* der Leistungsschwäche deutscher Schüler:innen dokumentierten. Folglich musste sich auch die Schulaufsicht „angesichts der *negativen* Befunde über die von ihr organisierten, gestalteten und kontrollierten Schulen fragen lassen, wie *sie* es denn zu solchen Ergebnissen hat kommen lassen“ (Stryck, 2000, S. 112, Herv. i. O.; vgl. Wissinger, 2022). Stellvertretend für eine breite Kritik kann hier die viel zitierte Einschätzung von Maritzen (2008) herangezogen werden, in der er Folgendes summiert:

> *Erstens* [ist] schulaufsichtliches Handeln in entscheidenden Qualitätsfragen von ‚durchschlagender Wirkungslosigkeit‘ gekennzeichnet […] und *zweitens* [rückt] die Dimension der inhaltlichen Qualitätssicherung von Unterricht und Schulen nicht ausreichend in den Horizont der Schulaufsicht. (S. 88, Herv. i. O.)

Zumindest war bis dahin Qualitätskontrolle etwa durch Evaluation – wie sie damals beispielsweise schon in England oder den Niederlanden praktiziert wurde – in Deutschland „nie wirklich eine zentrale und – wo sie denn stattfand – folgenreiche Signatur des Systems“ (Stryck, 2000, S. 116; vgl. Kotthoff et al., 2016; Altrichter & Kemethofer, 2016).

Die anhaltende Kritik beförderte schließlich das „öffentliche Ansinnen auf Rechenschaftslegung“ (Stryck, 2000, S. 112) und brachte die bildungspolitischen Verantwortlichen in Zugzwang, „Modernisierungsabsicht glaubhaft zu

machen und auf diese Weise entstandene Vertrauens- und Legitimationsverluste zu kompensieren“ (Weiß, 2002, S. 21). So wurden in Folge der Post-PISA-Diskussion eine Reihe von bildungspolitischen Empfehlungen und Maßnahmen hervorgebracht, welche bundeslandübergreifend in Form der *Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring* der Kultusministerkonferenz (KMK) in die Steuerungsagenda der Länder diffundieren (KMK, 2006, 2015). Dazu zählen etwa die Teilnahme an Schulleistungsstudien, Überprüfung und Umsetzung von Bildungsstandards, Lernstandserhebungen oder Vergleichsarbeiten und nationale Bildungsberichterstattung. Die Konstanzer Beschlüsse der KMK von 1997 wiederaufnehmend wird von nun an der Fokus auf „Prozesse und Ergebnisse des Lernens“ (KMK, 2006, S. 6) gelegt und damit die Orientierung am Ergebnis bzw. Output[10] propagiert. Mit dem „Management by Objectives“ (Böttcher, 2012, S. 32) tritt nun die zweite Modernisierungswelle in der Schulsystemsteuerung ein und führt so zu einem „grundlegenden Wechsel des Steuerungsparadigmas“ (Rolff, 1995, S. 377).[11]

Begünstigt durch die Konjunktur der Bildungsforschung in Fragen nach guter Schulqualität und dem Trend hin zu wissenschaftlich fundierten Entscheidungen in der Bildungspolitik wird die externe Generierung von Steuerungswissen über die Schulen durch datengestützte[12] Instrumente vorangetrieben. Obwohl

[10] Der Begriff Output umfasst kurzfristige Wirkungen von Bildung, etwa vermittelte Kompetenzen, und ist vom Outcome im Sinne längerfristiger individueller und gesellschaftlicher Erträge von Schulqualität zu unterscheiden (Rürup et al., 2010; Wacker et al., 2012). Während kurzfristige Outputs in direkter Abhängigkeit vom Schulbesuch messbar sind, dürften Outcomes erst im Rahmen von Langzeitstudien sichtbar werden (Emmerich, 2010; Feldhoff & Radisch, 2017).

[11] Die viel genutzte simplifizierte Formulierung von der Input- zur Outputsteuerung u. a. bei Appius und Nägeli (2017) oder Rolff (2004) soll hier bewusst nicht verwendet werden, weil sie wie Berkemeyer (2010) herausstellt sich wesentlich komplexer darstellt als eine solche Formulierung an Bedeutung transportieren könnte.

[12] An dieser Stelle wird auf die (vermeintlich) deutsche Übersetzung ‚evidenzbasiert‘ verzichtet, da Evidenz im Deutschen mit der Vorstellung eines „offensichtlichen Beweises“ (Böttcher, 2019c, S. 13) konfluiert, welches allerdings so in der englischen Begrifflichkeit nicht gemeint ist. Evidence meint vielmehr *eine* Teilmenge „systematisch produzierte[n] Wissen[s]“ (Lambrecht & Rürup, 2012, S. 57). Auf einen sensiblen Umgang mit dem Evidenzbegriff wird in der deutschsprachigen empirischen Bildungsforschung vielfach hingewiesen (Beiträge in Bellmann & Müller, 2011; Heinrich, 2018; Böttcher, 2019c; M. Fuchs, 2017). Ebenso problematisch scheint das Wort *based* in internationalen Debatten zu sein, sodass nach Biesta (2007) eher von evidence-influenced oder evidence-informed gesprochen werden soll. Hieran wird sich im Folgenden angeschlossen, um auch zu unterstreichen, dass wissenschaftliche Daten keine harten Fakten sind und sich hieraus auch kein „unmittelbar handlungsleitendes Wissen ableiten“ (Heinrich, 2018, S. 327) lässt.

nicht originär in der KMK-Strategie verankert, haben in diesem Aufbau wirkungsorientierter Verfahren auch Schulinspektionen ihren Platz und gelten als eine, wenn nicht *die* bedeutende, Maßnahme nach PISA (Brüggemann et al., 2011; Döbert et al., 2008).[13] Ihre Einführung kann nach Burkard (2005) als Pendant zur erweiterten Eigenständigkeit der Schule und als Antwort auf die „Krise der Schulaufsicht" (Maritzen, 2008, S. 88) interpretiert werden. Denn im Konglomerat von „Maßnahmen der Re-Zentralisierung" (Böttcher & Keune, 2012, S. 63) stellt ein solches Verfahren für die Schulaufsicht „eine Möglichkeit dar, die Beliebigkeit der Handlungen von Schulen stärker einzuschränken" (Ackeren & Klein, 2020, S. 872; vgl. Gördel, 2015). Damit wird wieder einmal das schulaufsichtliche Handlungsfeld verändert, und zwar dergestalt, dass in Deutschland Inspektorate als neue „Alternative zum bisherigen schulaufsichtlichen Agieren" (Füssel, 2008, S. 153) errichtet wurden. Insofern wurde ein „Arbeitsaspekt der Schulaufsicht verselbstständigt, aufgewertet und professionalisiert" (Rürup, 2008, S. 469), der zuvor eher klassischen Schulaufsichtsbehörden zugeordnet war (Brägger et al., 2005; Döbrich et al., 2008). Während Maritzen (2006) die von der Schulaufsicht getrennte Institutionalisierung als Diskreditierung und „Machtverlust" (S. 25) der etablierten Akteure interpretiert, betont Stryck (2000) den wesentlichen Anteil der Schulaufsicht an diesem Instrument. Denn seiner Meinung nach entscheidet

> über die Lernchancen des Systems mittels Evaluationen [...] nicht unwesentlich die organisationale Intelligenz der Schulaufsicht. Von ihr hängt es ab, ob die generierten Daten zu Informationen verarbeitet werden, die von den Schulen als für ihre Programmatik, Selbstkonzeptionierung und Steuerungspraxis relevant identifiziert werden können: Es muss sich für die systemimmanente Operationslogik der Schulen ein ‚Sinn' ergeben. (Stryck, 2000, S. 123)

Ähnlich wie Stryck (2000) sehen auch Kuper et al. (2016) die Schulaufsicht in einer erfolgssichernden Rolle bei der Nutzung von Daten und auch Lange (2003) argumentiert, dass ein solches primär entwicklungsorientiertes Inspektionsinstrument „zur Gretchenfrage für Wirkungsweise und Wirkungsmöglichkeiten der Schulaufsicht [wird]" (S. 143; vgl. Abschn. 2.3.1). Hieran zeigt sich, dass die

[13] Während die überarbeitete Gesamtstrategie der KMK im Jahr 2015 verstärkt Wettbewerbselemente beispielsweise Schulprofilierung aufnimmt (Altrichter et al., 2011a), wurde bezüglich der Schulinspektionsverfahren keine weitere länderübergreifende Abstimmung vorgenommen, was zu enormen Unterschieden zwischen den Bundesländern führt (vgl. Abschn. 2.3.2). Weil eine Verankerung externer Schulinspektion im Gesamtsystem von Qualitätsentwicklung und -sicherung fehlt, spricht Kuhn (2019) auch von einer „isolierte[n] Einzelmaßnahme" (S. 19).

Schulaufsicht im Rahmen ihrer originären Aufsichtsfunktion von nun an stärker und unter Rückgriff auf Daten u. a. der Schulinspektion mit der systemischen Unterstützung der Qualitätsentwicklung der Schulen betraut wird (Dedering, 2021; Röder & Manitius, 2020). Rolff (1998a) systematisiert dies als „Schulentwicklung 3. Ordnung oder als komplexe Schulentwicklung“ (S. 326) und meint damit, dass

> die Entwicklung von Einzelschulen [...] eine Steuerung des Gesamtzusammenhangs voraus[setzt], welche Rahmenbedingungen festlegt, die die einzelnen Schulen bei ihrer Entwicklung nachdrücklich ermuntert und unterstützt, die Selbstkoordination anregt, ein Evaluations-System aufbaut (sowie möglicherweise im Nachhinein) und auf Distanz korrigiert. (Rolff, 1998a, S. 326)

Mit diesem dritten Ordnungstyp im Sinne datengestützter Schulentwicklung rücken Fragen nach der Qualität pädagogischer Arbeit in einen Systemzusammenhang und so öffnet sich nach Berkemeyer (2010) „das Feld der Schulentwicklungsforschung endgültig für die Erforschung von Steuerungsprozessen“ (S. 51). Dies lässt sich auch daran verdeutlichen, dass das obige Zitat von Rolff (1998a) Parallelen zu heutigen Steuerungsversuchen der Schulaufsicht aufweist (Ackeren & Klein, 2020). Fortan taucht der Begriff Steuerung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nicht mehr nur am Rande zu Schulentwicklung und Schultheorie auf, sondern als eigenständiges Phänomen. Aufbauend auf geschilderten Umsteuerungsmaßnahmen wird das Verständnis Neuer Steuerung nun pointiert erörtert, bevor ihr zentrales Steuerungsproblem konturiert und aktuelle Entwicklungen dargestellt werden.

Unter dem Begriffspaar Neue Steuerung avanciert ein erweitertes Verständnis von Steuerung, was von der Beteiligung vieler Steuerungsakteure ausgeht, die von Eigendynamiken geprägt und lediglich indirekt zu beeinflussen sind (Altrichter & Maag Merki, 2016b; Berkemeyer, 2010; Lambrecht, 2018; Schimank, 2009). Insofern versteht sich Steuern – im Bewusstsein um nicht intendierte Ergebnisse – nunmehr als Versuch der „Lenkung des Verhaltens von Akteuren, um Änderungen in Richtung auf festgelegte Ziele zu erreichen“ (Benz, 2004b, S. 20; vgl. Ackeren et al., 2015; empirische Erkenntnisse zu Nebenfolgen Neuer Steuerung siehe u. a. Bellmann et al., 2016).[14] Im Gegensatz zu den planungsdeterministischen, direkten Steuerungsversuchen der siebziger Jahre begreift sich heutige Steuerung damit als *Steuerung auf Distanz* und wird auch als *dezentrale Kontextsteuerung* betitelt. Zlatkin-Toitschanskaia (2007) benennt unter Rückgriff auf Willke (1989), der das

[14] Lambrecht (2018) zeigt in ihrer Arbeit am Beispiel des p-d-c-a Evaluationszyklus, dass diese Steuerungslogik Überschneidungen mit den Steuerungsvorstellungen kybernetischer

Konzept zur dezentralen Kontextsteuerung entwickelt hat, drei zentrale Elemente, die sich auch in obiger Beschreibung wiederfinden: (1) die Definition eines öffentlichen Interesses, (2) die Anleitung zur Selbststeuerung der Funktionssysteme und (3) die Einführung kontextueller Kontrollinstrumente.

Ein zentrales, bereits von Rolff (1998b) identifiziertes Problem Neuer Steuerung besteht in der „Koppelung der Entwicklung des Gesamtsystems mit der Entwicklung von Einzelschulen“ (Ackeren & Klemm, 2018, S. 694; vgl. H. Lange, 2003; Berkemeyer, 2010). Versuche, dieses Problem konzeptuell zu rahmen, bedienen sich häufig Weicks (1976) Figur der Schulen als „loosely coupled systems“ (S. 1). Seine organisationstheoretischen Überlegungen zur Schule kreieren dabei folgendes Bild: „The principal and the counselor are somehow attached, but […] each retains some identity and separateness“ (Weick, 1976, S. 3). Die gängige deutsche Übersetzung der „lose[n] Kopplung“ (Kuper, 2020, S. 99) wird häufig mit „schwache[n] Bindungen“ (H.-W. Fuchs, 2004, S. 208), wenig Verbindlichkeit und kaum Ansatzmöglichkeiten der Veränderung oder Einflussnahme konnotiert (Abs & Klein, 2018; Muslic, 2020; Dietrich, 2016). Allerdings ist dieses Begriffsverständnis zu einseitig, weil systemfunktionale Aspekte, etwa der notwendige Grad an „Flexibilität bei der Einstellung auf neue Umweltbedingungen“ (Terhart, 1986, S. 211), übersehen werden (Berkemeyer, 2010, 2020; Brüsemeister, 2012a).

In der Bearbeitung des Steuerungsproblems geht es folglich nicht um die Wiederbelebung eines direkten administrativen Zugriffs auf die Einzelschule, sondern darum, „[to] explicate what elements are available in Educational Organizations for Coupling. This activity has high priority because it is essential to know the practical domain within which the coupling phenomena occur“ (Weick, 1976, S. 16). Anders ausgedrückt wäre Weick (1976) zufolge damit ferner folgende Frage zu beantworten: „how does it happen that loosely coupled events which remain loosely coupled are institutionally held together in one organization which retains few controls over central activities?“ (S. 14). Während Berkemeyer (2010) noch vor zehn Jahren herausstellte, dass im Schulsystem über solche „Kopplungsstellen und die Möglichkeiten ihrer Einrichtung und Ausgestaltung […] insgesamt jedoch nur wenig nachgedacht [wird]“ (S. 77), lässt sich aktuell eine neue Dynamik in dieser Debatte erkennen.

---

Konzepte politischer Planung aufweist. Sie illustriert damit anschaulich, dass „im aktuellen schulsystembezogenen Steuerungsmodell und in der diesbezüglichen erziehungswissenschaftlichen Debatte *verschiedene Steuerungskonzeptionen* aufeinandertreffen“ (Lambrecht, 2018, S. 63, Herv. i. O.; siehe auch Bellmann, 2012).

So mehren sich kürzlich Beiträge im deutschsprachigen Steuerungsdiskurs zum Potential von grenzüberschreitender Koordination „für die Qualitätsentwicklung von Schulen" (Dobbelstein et al., 2020, S. 390) sowie zur Notwendigkeit der Prüfung von Interdependenzbezügen hinsichtlich ihrer Funktionalität und damit verbunden „Vorschläge, die auf eine Veränderung der Koordinationsverhältnisse zwischen den Schnittstellen im System hinauslaufen" (Altrichter, 2011, S. 126; u. a. auch Diedrich, 2020; S. G. Huber, 2020).

Vorausgesetzt es besteht Klarheit über Ziele[15], würde der Schulaufsicht in diesem Interdependenzmanagement eine zentrale Rolle zufallen, und zwar nicht nur in Bezug auf die Verantwortungsgemeinschaft mit der Schule, sondern auch hinsichtlich regionaler Vernetzung und koordinierter Zusammenarbeit mit anderen Systemebenen (Arnz & Klieme, 2020; Buchen & Burkard, 2002; Burger, 2002; Diedrich, 2020; Füssel, 2010; Götze & Zurwehme, 2016; H. Lange, 2003; Luig & Böttcher, 2021; Schratz & Wiesner, 2021).

Allerdings sieht sich die Schulaufsicht in Deutschland selbst heute mit einer Reihe von Missständen und Dauerbaustellen konfrontiert, die wie folgt zusammengefasst werden können:

- Uneinheitlichkeit, mangelnde Transparenz und Widersprüchlichkeit im Behördenaufbau bzw. der strukturellen Architektur der Schulaufsicht
- Aufgabenveränderung und Verdichtung, die mit starker Arbeitsbelastung und unzureichender Ressourcenausstattung einhergehen
- Fehlender Ansatz ihrer systematischen Personalentwicklung und Qualifizierung

[15] Die Frage nach der Ausgestaltung von Schnittstellen muss sich an der Zielsetzung bzw. Strategie einer Gesamtsystemsteuerung orientieren. Diese ist – so wurde vielfach beklagt – im Schulsystem jedoch kaum erkennbar oder zumindest unzureichend von der Unternehmensspitze, dem Schulministerium, ausformuliert (u. a. Bellmann & Weiß, 2009; Berkemeyer, 2020; Böttcher, 2016, 2017a; Wacker et al., 2012). Eine solche Strategie ist aber grundlegende Bedingung für die Sicherung der Einheitlichkeit und Verlässlichkeit der Gesamtleistung eines Systems trotz gewisser Autonomie der Einheiten respektive der Einzelschulen (Böttcher, 2016; Böttcher & Luig, 2020a; Wildemann, 2009). Und so ist zumindest kritisch zu fragen, welchen Stellenwert die „Sicherung der Gleichwertigkeit zwischen den Schulen" (Bargel, 1998, S. 22), die ursprünglich Aufgabe der Schulaufsicht war und gleichzeitig als „Bedingung von Chancengleichheit" (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 136) galt, denn heute angesichts zunehmender Chancenungleichheit im Bildungswesen einnimmt (vgl. Diskussion in Abschn. 8.3).

– Endlose Diskussionen um Leitbild, Rollenverständnis und die Verteilung von Verfügungsrechten. (Luig & Böttcher, 2021, S. 60)

Obschon die Transformation der Schulsteuerung zu Veränderungen für Schule und Schulaufsicht geführt hat, resultieren die genannten Missstände schlicht aus dem Umstand, dass, „die Schulaufsicht […] im letzten Jahrzehnt kein Thema vorausschauender, steuernder Bildungspolitik [war]“ (Heinemann et al., 2017, S. 8; vgl. Brüsemeister, 2020). In der Folge wird seit mehr als 20 Jahren konstatiert, dass sich Schulaufsicht im Umbruch bzw. im Wandel befinde und man Rollen und Aufgaben neu denken müsse (Burkard, 2001; Hofmann, 2001; S. G. Huber et al., 2020; Hund & Lücke-Deckert, 2015; Rosenbusch, 1994; Weitzel, 2015). Kurz gesagt geht es heute immer noch darum, „den Akzent auf Beraten, Unterstützen und Evaluieren zu setzen“ (Wissinger, 2022, S. 215; vgl. für die Schweiz Dubs, 2019; für Österreich Juranek, 2019).

Ein besonderes Problem der Schulaufsicht liegt in der Arbeitsverdichtung und -veränderung verbunden mit einer fehlenden „strategische[n] Aufstellung der Ministerialverwaltung“ (Heinemann, 2020, S. 20). Denn Umstrukturierungen geschahen laut der damaligen Vorsitzenden der Konferenz der Schulaufsicht in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (KSD) Ulrike Weitzel (2015) „meist im Nachgang zu Reformen, häufig verwaltungstechnisch oder finanziell und nicht pädagogisch begründet“ (S. 18; vgl. Heinemann, 2017, 2020; Rürup, 2020; Weishaupt, 2014). Weil in der anvisierten Neuausrichtung der Schulaufsicht nicht von vornherein strukturelle Änderungen mitbedacht wurden, steht das heutige „Selbstverständnis der Schulaufsicht […] häufig im Widerspruch zu ihrer Struktur“ (Weitzel, 2015, S. 15). Die seit Jahrzehnten viel diskutierte und als dringend erachtete Reform der Schulverwaltung hat es bis heute nicht gegeben (Arnz & Klieme, 2020; Bott, 2012; Diedrich & Maritzen, 2020; Ennuschat, 2017; W. Fuchs, 2015b). Und das, obwohl es diesbezüglich diverse Empfehlungen gegeben hat und es auch heute nicht an Ideen zur zukünftigen Schulaufsicht mangelt (älteste Empfehlung: Deutscher Bildungsrat, 1974; für NRW siehe Abschn. 5.1; aktuellere Entwürfe: KSD, 2017; aus Schulaufsichtsperspektive Arnz & Klieme, 2020; aus Schulleitungsperspektive Thiel & Wendland, 2020).[16] Dazu gehören auch obige Überlegungen zum Interdependenzmanagement bzw. zur Schnittstellenarbeit im Schulsystem, die derzeit (wieder) en vogue zu sein scheinen und

[16] Beispielsweise beinhalten die Reformvorschläge des Deutschen Bildungsrates (1974) neben der Stärkung der Kooperation der Schulräte in Gruppen die Etablierung einer neuen Arbeitseinheit „Programmkoordination“ (S. 102) mit der Aufgabe der „Koordination und Kontrolle aller Programme des Ressorts im Gesamtüberblick“ (S. 102; siehe auch Berkemeyer 2010).

insgesamt als „Plädoyer für ein koordiniertes Zusammenspiel in der Schulsystemgestaltung“ (Steffens, 2009, S. 277) gewertet werden können. Diese sind letztlich mit der Hoffnung verbunden, „über ein adäquates Netzwerkmanagement für eine Steigerung der Schulqualität zu sorgen“ (Böttcher & Hogrebe, 2008, S. 17). Ähnlich plädiert auch Tulowitzki (2019a) kürzlich für folgenden Perspektivwechsel:

> Looking more broadly at the middle tier of an educational system, a move away from a managed bureaucracy in which there is limited accountability at any level and towards a more egalitarian, network-link connection of systems might seem like a step in the right directions. (S. 576)

Mit einem solchen „Netzwerkcharakter des Regierens“ (Blumenthal, 2005, S. 1160) und dem Gedanken der wechselseitigen Beeinflussung mehrerer Akteure verbinden einige Autoren aus der Verwaltungswissenschaft etwa Gördel (2016) oder Jann und Wegrich (2004) auch den Begriff Governance als „Gegenbegriff“ (Mayntz, 2004, S. 66) zum traditionellen Steuerungsbegriff. In dieser Arbeit soll mit dem Begriff Governance jedoch keine „begriffliche oder praktische Alternative zu Steuerung“ (Altrichter & Maag Merki, 2016b, S. 8) entworfen werden. Stattdessen geht es vielmehr darum, hiermit eine wissenschaftliche und in dieser Arbeit eingenommene Perspektive ins Spiel zu bringen, deren Kernelemente nachfolgend erörtert und so für die Studie nutzbar gemacht werden.

## 2.2 Der Forschungsansatz der Educational Governance

In diesem Kapitel wird die Educational Governance als erziehungswissenschaftliche Forschungsperspektive eingeführt, die Ausdruck einer spezifischen Sichtweise auf das Phänomen Steuerung darstellt und für die vorliegende Studie den analytischen Bezugsrahmen bildet. Weil mit den zentralen Kategorien dieser Perspektive (Mehrebenensystem, Akteur und Akteurskonstellation und Handlungskoordination) in den nachfolgenden Kapiteln gearbeitet wird, erfolgt nun ihre begriffliche wie inhaltliche Präzisierung.

Als Educational Governance, Governanceperspektive oder Governanceforschung wird ein Forschungsansatz bezeichnet, der einen analytischen Zugriff auf Steuerungsfragen ermöglicht und sie „*im breiteren Kontext von Fragen der sozialen Gestaltung in komplexen Systemen thematisiert*“ (Altrichter & Maag Merki, 2016b, S. 7, Herv. i. O.) Diese veränderte „Sichtweise auf die Realität“ (Benz et al., 2004, S. 6) wurde aus der politik- und sozialwissenschaftlichen Forschung adaptiert und findet seit geraumer Zeit im Bildungswesen Anwendung.

Vereinbar mit dem geschilderten Neuen Steuerungsverständnis – etwa, dass mehrere Akteure in Steuerungsprozesse involviert sind, – ist der analytische Begriff weitaus offener für alle Formen sozialer Handlungskoordination (Altrichter & Maag Merki, 2016b; Kussau & Brüsemeister, 2007a; Mayntz, 2005; Schimank, 2007). Und so rückt in der Analyse von Steuerungsprozessen „jegliche Art des Managements von Interdependenzen“ (Blumenthal, 2005, S. 1154) in den Fokus der Betrachtung. In der Bildungsforschung untersucht Governance „*das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und Leistung im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen*“ (Altrichter & Maag Merki, 2016b, S. 8, Herv. i. O.). Vor diesem Hintergrund besteht das Erkenntnisinteresse der Educational Governance darin, „die Akteure, Mechanismen, Verfahren, institutionellen Arrangements und Deutungsmuster zu erkunden, die wirksam sind, damit das *kollektive Gut* Schule entstehen, verändert und sogar verbessert werden kann“ (Kussau & Brüsemeister, 2007b, S. 15, Herv. i. O.).

Die vorliegende Arbeit macht sich diese Forschungsperspektive zu eigen und zielt entsprechend darauf ab, die Handlungskoordination relevanter Akteure bei der Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen *„[zu] verstehen, [zu] erklären sowie Strategien für deren Gestaltung [zu] entwickeln*“ (Altrichter & Maag Merki, 2010b, S. 27, Herv. i. O.). Anders ausgedrückt geht es darum, „bestimmte Koordinationsdefizite oder -leistungen sichtbar zu machen“ (Altrichter & Maag Merki, 2010b, S. 22), um dadurch idealerweise „handlungsleitendes Wissen“ (Heinrich, 2011, S. 38) zur Verfügung zu stellen. Der Begriff Governance wird also hier als eine Betrachtungsweise verstanden, die deshalb für die vorliegende Arbeit geeignet ist, da sie

> eine Leitlinie für die Analyse komplexer Strukturen kollektiven Handelns [gibt]. Wenn wir den Begriff verwenden, so stehen wir damit vor der Aufgabe, seine Merkmale kontextbezogen zu präzisieren und die analytische Perspektive mit geeigneten Theorien und Methoden der empirischen Forschung umzusetzen. Erst daraus lassen sich für die Praxis relevante Aussagen gewinnen. Insofern steht man mit dem Governance-Begriff immer am Beginn der wissenschaftlichen Arbeit. (Benz, 2004a, S. 27)

Bevor jedoch die Merkmale kontextbezogen präzisiert, d. h. im Fall der vorliegenden Studie für die Schulinspektion konkretisiert werden können, werden nun zunächst die Hauptkategorien, die sich anderenorts als aufschlussreich für Governanceanalysen ergeben haben, eingeführt. Diese sind Mehrebenensystem, Akteure bzw. Akteurskonstellationen und Modi der Handlungskoordination (Heinrich, 2011; Maag Merki & Altrichter, 2015).

*Mehrebenensystem*

Für das Schulwesen ist der Verweis auf das Konzept des Mehrebenensystems und damit „auf die Bedeutung der unterschiedlichen Ebenen notorisch“ (Heinrich, 2007, S. 44). Von diesem wird gesprochen, „wenn zwar die Zuständigkeiten nach Ebenen aufgeteilt, jedoch die Aufgaben interdependent sind, wenn also Entscheidungen zwischen Ebenen koordiniert werden müssen“ (Benz, 2004c, S. 127). Folglich fungiert das Mehrebenensystem in der Educational Governance als Analyserahmen, „mit dem sich die Interdependenz, die Interdepenzbewältigung und das Interdependenzmanagement der Akteure studieren lassen“ (Kussau & Brüsemeister, 2007a, S. 32). Einige Autoren unterscheiden zwischen folgenden formalen Ebenen: der Mikroebene des Unterrichts, der Mesoebene der Einzelschule, der intermediären oder auch Exoebene, welche die Schulaufsicht, die Schulinspektion und weitere Unterstützungssysteme[17]umfasst, und schließlich die Makroebene des gesamten Schulsystems oder auch Zentrale, welche die bildungspolitische Führung bzw. die Landesregierungen mit dem für das Bildungswesen zuständigen Ministerium abbildet (Altrichter, 2015, 2019; Altrichter & Heinrich, 2007; Brüsemeister, 2007; Dedering, 2012). Den intermediären Akteuren wird eine besondere Bedeutung für Governanceanalysen zugesprochen, weil „ihre Tätigkeit meist gerade darauf ausgerichtet ist, zur Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren beizutragen – z. B. durch Aufsicht, durch Fortbildung oder Beratung“ (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 61). Ferner ist von Veränderungen der Koordination auszugehen, wenn neue Akteure wie etwa die Inspektorate ins Spiel kommen (vgl. Abschn. 2.3.1).

Diese formalen Grenzen werden bei Interaktionen der Akteure unterschiedlichster Ebenen sowohl vertikal als auch horizontal überschritten. Deshalb ist das Ebenen-Konzept auch als „Platzhalter für grenzüberschreitende Koordinationen“ (Kussau & Brüsemeister, 2007a, S. 32 f.) zu verstehen und erklärt „die Koordinationsform zwischen verschiedenen Systemmitspielern zu einer empirischen Frage“ (Altrichter et al., 2007b, S. 11). Darüber hinaus besteht im Mehrebenenkonzept die Annahme, dass die Akteure *ebenenspezifischen Handlungslogiken*

[17] Mit schulischen Unterstützungssystemen wird ein Sammelbegriffspaar verwendet, das häufig auf die Entwicklung von Schulqualität abzielende Dienstleistungen umfasst (Järvinen et al., 2015; Berkemeyer, 2021; kritisch sowie neue theoretische Präzisierung Hermstein, 2021). Diese können in Bezug auf die Institutionalisierung, Dauerhaftigkeit und Formalisierung der Leistungen höchst unterschiedlich ausfallen und sind durch Doppelfunktionen, etwa Freiwilligkeit und Verbindlichkeit, geprägt (Webs & Manitius, 2021). Eine für diese Arbeit passende governanceanalytische Definition liefert Berkemeyer (2011), der von einem Unterstützungssystem spricht, „wenn ein Akteur A einen Akteur B bewusst beeinflusst und/oder Verhandlungen mit ihm führt, um dessen Output zu verbessern“ (S. 120; vgl. Modi der Handlungskoordination im weiteren Verlauf dieses Kapitels).

folgen (Altrichter, 2015). Damit ist gemeint, dass Handlungen der Akteure durch explizite oder implizite Absichten, Eigeninteressen und normative Zielvorstellungen geleitet sind. Infolgedessen erfordert ein Steuerungsimpuls immer „aktive Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Übersetzungsleistungen“ (Altrichter & Maag Merki, 2016a, S. 5). Ähnlich geht auch Fend (2006) in seinem Konzept der *Rekontextualisierung* davon aus, dass Akteure „Übersetzungsleistungen von Bildungsaufträgen“ (S. 174) vollziehen. Diesbezüglich führt er aus:

> Das Handeln auf der jeweiligen Ebene impliziert immer, dass die übergeordnete Ebene für die untergeordneten als Kontext präsent ist, aber im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert wird. Die übergeordnete Ebene bleibt also erhalten, wird aber gleichzeitig verändert. (Fend, 2006, S. 181)

Weil davon auszugehen ist, dass normative Horizonte und akteursspezifische Einstellungen das Steuerungshandeln verschiedener Akteure prägen und Interaktionen untereinander beeinflussen, sind diese stets Teil governanceanalytischer Studien und von daher „als *eine* Bezugsgröße zu erheben“ (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 69, Herv. i. O.). Darüber hinaus deutet obiges Konzept von Fend (2006) darauf hin, dass es zu Modifikationen der ursprünglich intendierten Wirkungen von Steuerungsimpulsen kommen kann. Handlungen können durch die Verfolgung eigener Interessen unterlaufen, transformiert oder gerechtfertigt werden, sodass Prozesse anders laufen können als geplant und Ergebnisse nicht erwartungskonform sind. In Governanceanalysen ist dieses Phänomen am ehesten unter der *Intentionalität und Transintentionalität* der Handlungsabfolgen bekannt (Altrichter, 2015; Altrichter & Heinrich, 2007; Altrichter & Maag Merki, 2016b).[18] Nachfolgende eigene Modellierung in Abbildung 2.1 soll die anfangs erwähnte Ebenen-Unterscheidung und die Wechselbeziehungen zwischen ihnen abschließend grafisch festhalten. Im Vergleich zu anderen Darstellungen ist diese Modellierung gegenstandsadäquat, weil damit die intermediäre Ebene entsprechend ausdifferenziert wird und grafische Hinweise inkludiert sind, welche die grenzüberschreitende Koordination andeuten (Berkemeyer, 2010; Fend, 2006; Zlatkin-Troitschanskaia, 2006).

[18] Ähnliche Begriffspaare finden sich mit *talk* und *action* bei Brunsson (1989), *espoused theories* und *theories-in-use* (Argyris & Schön, 1974) oder *Intention* und *unintendierte Handlungen* bei Giddens (1992).

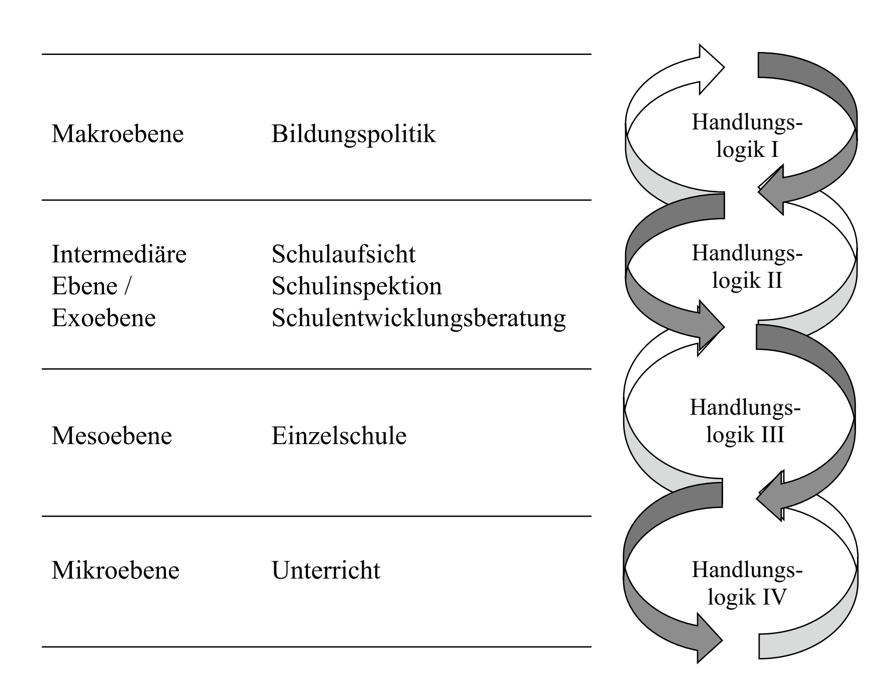



**Abb. 2.1** Handlungsebenen im schulischen Mehrebenensystem in Anlehnung an Magnus (2016, S. 100)

*Akteure und Akteurskonstellation*
Mit dem Begriff Akteur werden in der Soziologie sozial Handelnde bezeichnet, deren „Handlungswahlen in soziale Situationen [eingebettet sind] und geprägt werden von den sozialen Strukturen, die diese Situation kennzeichnen" (Schimank, 2010, S. 44). Dabei bezieht sich der Begriff Akteur nicht nur auf individuelle Einzelpersonen, sondern kann auch für überindividuelle bzw. organisierte Akteure verwendet werden. Überindividuelle Akteure stellen eine Konstellation individueller Akteure dar, mit deren Handeln „eine *übergreifende Zielsetzung* verfolgt wird" (Schimank, 2010, S. 329, Herv. i. O.). Synonym zum Begriff des überindividuellen Akteurs wird in dieser Arbeit der Begriff der Akteursgruppe etwa für die Schulaufsicht genutzt (vgl. Abschn. 5.1) Eine Herausforderung besteht darin, Akteursverhalten nicht zu schnell einem überindividuellen Akteur zuzuschreiben und damit zu generalisieren und wachsam für individuelle Problemwahrnehmungen oder Interpretationsmuster der einzelnen Akteure zu bleiben (Altrichter & Heinrich, 2007).

In der Governanceforschung sind diese individuellen oder überindividuellen Akteure die *Erhebungseinheit*, weil sie sich hinsichtlich ihrer Handlungsabsichten, -ziele und -strategien sowie ihrer Handlungskapazitäten und -ressourcen befragen lassen (vgl. Abschn. 6.1). Im Mittelpunkt von Governanceanalysen steht allerdings das handelnde Zusammenwirken der Akteure, also die Akteurskonstellation als *Analyseeinheit*. Die Akteurskonstellation beinhaltet wie im Eingangszitat von Schimank (2010) angedeutet Strukturelemente, die in der Educational Governance als Regelungsstrukturen bezeichnet werden. Diese sind „gleichermaßen vorausgesetzter Kontext des Handelns als auch Gegenstand von formellen und informellen Gestaltungsbemühen der Akteure“ (Altrichter, 2015, S. 28). Das heißt, sie offerieren Handlungsspielräume, grenzen Handlungsoptionen ein, beeinflussen Erwartungen und werden durch die Handlungen selbst (re-) produziert (Kussau & Brüsemeister, 2007a). Zu diesen gehören zum einen *Verfügungsrechte* zum Treffen von Entscheidungen, die durch Gesetze, Verordnungen oder Handlungsanweisungen formale Umsetzungsvorgaben und normative Regeln setzen und zum anderen *Verfügungsfähigkeiten* im Sinne materieller und immaterieller Ressourcen wie Geld, Zeit oder Kompetenzen (Altrichter & Heinrich, 2007; Braun, 2001; Giddens, 1992). Hieraus ergeben sich insgesamt *unterschiedliche Beteiligungs- und Einflusschancen* der Akteure, die neben dem „Einfluss von je individuellen Identitätsansprüchen, Rollenfähigkeiten und Nutzenkalkülen zu höchst unterschiedlichen lokalen Konstellationsgefügen [führen]“ (Brüsemeister, 2012a, S. 32).

Zusammengenommen prägen die Regelungsstrukturen die wechselseitigen Abhängigkeiten der Akteure bzw. ihre Interdependenz, gerade weil in ihnen „wesentliche Angebote zur Handlungskoordination ‚aufbewahrt‘ [werden]“ (Maag Merki & Altrichter, 2015, S. 400). Insofern sind sie für Verhaltensbeiträge der Akteure in einer bestimmten Konstellation erklärungskräftig und daher stets Teil governanceanalytischer Studien (siehe Abschn. 2.1, Kap. 5).

In Beiträgen, die sich der Educational Governance verschreiben, wird ferner mehrfach betont, dass die Perspektiven der einzelnen Akteure rollenspezifisch sind, Rollenerwartungen bestehen und Rollenverständnisse die Interaktion untereinander prägen (z. B. Preuß et al., 2015). Dies wird allerdings – auch in aktuellen Theorieüberlegungen im Band von Langer und Brüsemeister (2019) – zumeist nur kurz thematisiert und kaum tiefergehend theoretisch gerahmt oder ausdifferenziert. Auch werden beispielsweise in der Studie von Brüsemeister et al. (2016), in der das Rollenverständnis verschiedener Akteure bei der Schulinspektion empirisch aufgearbeitet wird, die herausgestellten „Rollenbegrenzungen“ (S. 70) oder „Rollendilemma“ (S. 85) nicht mit theoretischen Überlegungen zum soziologischen Rollenbegriff in Beziehung gesetzt. Aus der Überzeugung heraus, dass

diese Theorieperspektive zur Schärfung und Konturierung der empirischen Verhältnisbestimmung in der Akteurskonstellation beitragen kann, erfolgt nun ein kurzer Exkurs. Auf nachfolgende Ausschnitte aus der soziologischen Rollentheorie wird in der Zusammenschau der empirischen Ergebnisse in Kapitel 4 sowie in der Interpretation der empirischen Erkenntnisse insbesondere in Abschnitt 8.2 Bezug genommen.

***Exkurs zum Rollenbegriff***

Als „noch immer mustergültige Kodifizierung" (Schimank, 2010, S. 59) der Rollentheorie gelten Dahrendorfs Ausführungen zur sozialen Rolle, die in diesem Exkurs um die Spezifizierung von Rollenerwartungen und Voraussetzungen von Rollenhandeln – wie sie Schimank (2010) modernisiert hat – ergänzt werden. „Soziale Rollen sind Bündel von Erwartungen, die sich in einer gegebenen Gesellschaft an das Verhalten der Träger von Positionen knüpfen" (Dahrendorf, 1958, S. 144). Diese sind mit der sozialen Position eines Akteurs, dem „Ort in einem Feld sozialer Beziehungen" (Dahrendorf, 1958, S. 141) verbunden (s. o. zur Akteurskonstellation). Aus dem Umstand, dass Akteure als Positionsinhaber:innen mit mehreren Anderen zueinander in Beziehung stehen, ergeben sich vielfältige Rollenerwartungen, die die Akteure einander gegenüber hegen. Die Gesamtheit der an eine Person gerichteten Rollenerwartungen ergibt sich aus den entsprechenden „Rollensegmenten" (Dahrendorf, 1958, S. 144). Zum Beispiel wird von Schulaufsichtsbeamt:innen sowohl Aufsicht als auch Beratung erwartet (vgl. Abschn. 2.1). Macht sich der betreffende Akteur die Rollenerwartungen zu eigen, spricht man auch von „sozialisatorische[r] Internalisierung von Rollenerwartungen" (Schulz-Schaeffer 2018, S. 389). Diese bleiben „längerfristig nur dann stabil […], wenn sie eine mindestens latente Bestätigung von der Bezugsgruppe erhalten" (Schimank, 2010, S. 62). Dabei hängt der Prozess der Rollenübernahme von mehreren Voraussetzungen ab, die Schimank (2010) wie folgt beschreibt:

– Die Rollenerwartungen verschiedener Bezugsgruppen sind ohne weiteres miteinander vereinbar.
– Die Erwartungen, die die Person in der betreffenden Rolle genügen muss, sind problemlos mit denen anderer Rollen der Person vereinbar.
– Die Rollenerwartungen sind hinreichend klar definiert.

– Die Person verfügt über die erforderlichen Ressourcen, um ihre Rollen angemessen spielen zu können.
– Die Rolle ist mit den persönlichen Bedürfnissen, Interessen, Zielen u.Ä. vereinbar. (S. 67)

Wird der oder die Handelnde den Erwartungen komplikationslos gerecht, ist ursprünglich laut Turner (1956) die Rede vom *role taking*. Wenn eine oder mehrere Voraussetzungen nicht gegeben sind, wird vom Akteur eine Eigenleistung abverlangt, die mit *role making* umschrieben wird. Diese Leistung ist ein aktiver Interpretationsprozess, der stets in Aushandlung mit den Rollenbeziehungen innerhalb der Akteurskonstellation stattfindet (Schulz-Schaeffer, 2018). Ist erstgenannte Voraussetzung nicht erfüllt, existieren also „Widersprüche zwischen den an eine bestimmte Rolle gerichteten Erwartungen“ (Schimank, 2010, S. 68). Es besteht ein *Intra-Rollenkonflikt*. Abzugrenzen ist dies vom *Inter-Rollenkonflikt*, bei dem es um „Widersprüche zwischen Erwartungen [geht], die an verschiedene Rollen gerichtet sind, die eine Person innehat“ (Schimank, 2010, S. 70). Bezogen auf die dritte Voraussetzung kann eine Unterbestimmtheit von Rollen vorliegen, die zu Verhaltensunsicherheiten von Rollenträgern führen kann. Ebenso kann „Ressourcenmangel in der einen oder anderen Hinsicht […] das Rollenhandeln beeinträchtigen oder sogar ganz verhindern, dass der Akteur seine Rolle entsprechend auftreten kann“ (Schimank, 2010, S. 73). Stimmen persönliche Einstellungen und Bedürfnisse nicht mit den Rollenerwartungen überein, liegt ein *Person-Rolle-Konflikt* vor. Genannte Aspekte sollen an dieser Stelle genügen, um die Beschreibung und Analyse von Verhaltensabstimmungen zwischen verschiedenen Akteuren in dieser Arbeit theoretisch auszudifferenzieren.

*Modi der Handlungskoordination*
Das Zusammenwirken der Akteure wird in der Governanceforschung mit dem nicht wertenden Begriff von Handlungskoordination umschrieben (Altrichter, 2015). Wie sich in bisherigen Ausführungen andeutet, stellt sich die Handlungskoordination als „*zentrale[s] Erklärungselement*“ (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 71, Herv. i. O.) der Analyse dar. Denn keine der vorab vorgestellten Analysekategorien ist

> isoliert für sich interessant; erst in ihrer Relationierung werden sie aussagekräftig für Analysen sozialer Ordnung und ihrer Transformation. *Diese Relationierung geschieht mit dem zentralen Konzept der Handlungskoordination*, das thematisiert, wie Akteure

> an verschiedenen Stellen eines komplexen Systems intentional und transintentional an der Regulierung und Leistungserbringung dieses Systems mitwirken. (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 72, Herv. i. O.)

Für die Art des Zusammenwirkens von verschiedenen Akteuren lassen sich in der Educational Governance mehrere theoretische Klassifikationen auf unterschiedlichem Abstraktionsniveau finden (Altrichter & Heinrich, 2007). Auf einer mikroanalytischen Ebene haben Lange und Schimank (2004) die basalen Formen der Koordination *Beobachtung, Beeinflussung* und *Verhandlung* vorgeschlagen, die auch in dieser Studie herangezogen werden. Genannte Formen bauen aufeinander auf, ohne dass dies normativ zu verstehen ist, d. h. Verhandlung ist nicht die beste Form der Koordination. Sie werden nachfolgend nur grob skizziert und in Kapitel 8 bei der Diskussion und Interpretation der gefundenen Handlungsmodi wieder aufgegriffen sowie dort bezugnehmend auf Schimank (2010) mit den für die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit relevanten weiteren Dimensionen der Modi vertieft. Damit wird angestrebt, einen neuen Beitrag im Forschungsfeld zu leisten, weil diese Formen in empirischen Studien zwar als theoretische Grundlage häufig benannt, aber „nur bedingt für empirische Mikroanalysen fruchtbar gemacht worden [sind]" (Peetz & Sowada, 2019, S. 250, Herv. i. O.).

Im Modus der *Beobachtung* findet „die Handlungsabstimmung alleine durch einseitige oder wechselseitige Anpassung an das wahrgenommene Handeln der anderen statt" (S. Lange & Schimank, 2004, S. 20). In *Beeinflussungs*-Konstellationen wird das eigene mit dem Handeln anderer „durch den gezielten Einsatz von Einflusspotentialen" (S. Lange & Schimank, 2004, S. 20) z. B. Macht, Ressourcen, Emotionen, Wissen, Autorität akkordiert. Nach Kussau und Brüsemeister (2007a) „stellt die […] evaluationsbasierte Steuerung einen massiven Beeinflussungsversuch durch Berichtsformen und Berichtspflichten dar, der sich des Mediums ‚Wissen' bedient" (S. 38). Innerhalb von *Verhandlungs*-Konstellationen basiert die Handlungskoordination nach Lange und Schimank (2004) auf der gegenseitigen Ausarbeitung von Vereinbarungen, die ihre bindende Wirkung auch ohne die Aktualisierung von Macht entfalten können.

Über die Identifikation der basalen Formen von Handlungskoordination hinaus, ist es Anspruch von Governanceanalysen die bestimmten Mischformen der Handlungskoordination empirisch zu erfassen (Altrichter, 2015; Brüsemeister, 2012a). Insofern können die basalen Formen hilfreich sein, um „eine erste Strukturierung empirischer Komplexität zu schaffen, nicht jedoch jene abschließend unter den vorformulierten Kategorien zu subsumieren" (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 74). Es bedarf jedoch in der Analyse einer weiterführenden Kategorienbildung, die es erst ermöglicht, alternative Mischformen und „neue empirische Phänomene zu entdecken" (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 74). Wenn jegliche

Formen der Handlungskoordination, die sich auf einen bestimmten Handlungssektor beziehen, im Gesamtzusammenhang analysiert werden, hat sich der Begriff *Governance-Regime* etabliert. Hierbei geht es um die Erforschung bereichsspezifischer Muster der Handlungskoordination, die sich auf einem mittleren Abstraktionsniveau herausarbeiten lassen (Altrichter & Heinrich, 2007).

Zusammenfassend erlaubt das Governancekonzept eine umfassende Beschreibung und Analyse von Steuerungsfragen im Bildungswesen, die „akteurzentriert, mikrofundiert und institutionenzentriert ist" (Kussau & Brüsemeister, 2007a, S. 44). Bevor Interdependenzbezüge und Koordinationsformen im Rahmen von Akteurskonstellationen empirisch betrachtet werden, erfolgt nun ein detaillierter Blick in den Handlungssektor dieser Studie, die Schulinspektion.

## 2.3 Zum Stand der Verfahrensausgestaltung deutscher Schulinspektion

Gerahmt durch die in Abschnitt 2.1 skizzierten Leitideen Neuer Steuerung werden in diesem Kapitel Grundsätze der Inspektionsverfahren in Deutschland dargelegt. Zunächst wird die generelle Ausgestaltung und Wirkhoffnung deutscher Schulinspektion näher beleuchtet (Abschn. 2.3.1). Es folgt eine aktuelle und vergleichende Darstellung der Inspektionsverfahren in den Bundesländern, woraufhin anschließend die für diese Arbeit bedeutenden Unterschiede u. a. variierender Beteiligungsumfang der Schulaufsicht am Inspektionsverfahren oder die verschiedenartige Institutionalisierung staatlicher Schulentwicklungsberatung vertiefend gegenübergestellt werden (Abschn. 2.3.2).

### 2.3.1 Verfahren und Funktionen deutscher Schulinspektion

Die Schulinspektion in Deutschland wurde flächendeckend als bildungspolitische Reformmaßnahme nach PISA bis 2006 in allen Bundesländern eingeführt und unterstreicht damit das Interesse der Bildungspolitik und -administration am Systemwissen über ihre Schulen (vgl. Abschn. 2.1). In diesem Kapitel geht es zunächst um das grundsätzlich einheitliche Prinzip der deutschen Schulinspektionsverfahren. Sodann werden ihre vielfältigen Funktionen und damit einhergehende Problematiken sowie vorherrschende Wirkmodelle skizziert. Schließlich wird anknüpfend an die Institutionalisierung der Schulinspektion erläutert, warum das Thema Handlungskoordination in diesem Kontext besonders bedeutend ist.

Bei Schulinspektionen geht es um einen „Blick in oder auf Einzelschulen auf der Grundlage einer Zusammenschau vorhandener, interner und/oder extern gewonnener Daten“ (Maritzen, 2008, S. 87) und damit um eine auf Qualitätssicherung und -entwicklung abzielende „Überprüfung und Beurteilung der Qualität schulischer Arbeit durch schulexterne Personen“ (Altrichter & Kemethofer, 2016, S. 487). Trotz diverser bundeslandspezifischer Unterschiede, auf die in Abschnitt 2.3.2 eingegangen wird, folgen sie in ihren Grundzügen einem vergleichbaren Schema: Die Qualität einer Schule wird auf Grundlage öffentlich bekannter Qualitätskriterien (Orientierungsrahmen) von einem Inspektionsteam mittels eines standardisierten Verfahrens eingeschätzt. Als Datengrundlage dienen Informationen, die die Schule bereitstellt, sowie ein überwiegend mehrtägiger Schulbesuch inklusive Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit schulischen Gruppen u. a. Schulleitung, Lehrkräfte sowie Schüler:innen. Diese gesammelten Daten werden ausgewertet und münden in einem an die Schule adressierten Qualitätsbericht. Hieran schließen sich üblicherweise schulische Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung an, die zumeist durch die für die Schule zuständige Schulaufsichtsbehörde begleitet werden (Rürup, 2008; Dedering et al., 2008; Ackeren et al., 2015).

Mit ihrem Bewertungsverfahren begreifen sich die Schulinspektionen als externe Evaluationen[19], obwohl sie aus der Perspektive der Evaluationsforschung gängige Standards und Gütekriterien, die an professionelle Evaluationen angelegt werden, unterschreiten (Böttcher & Keune, 2012; vgl. auch Standards für Evaluation DeGEval, 2016; Hense et al., 2019). Beispielsweise muss Evaluation den Nützlichkeitsstandards genügen, das heißt, sie „[muss] sich immer daran messen lassen […], inwieweit sie ihre intendierten Zwecke erfüllt und einen tatsächlichen Nutzen darstellt“ (Böttcher & Hense, 2016, S. 129). Herausfordernd ist dies in der Evaluationsforschung deshalb, weil verschiedene Funktionen (z. B. Entwicklung und Kontrolle) seit jeher in einem Spannungsverhältnis stehen und immer wieder „aufs Neue in Balance gebracht werden [müssen]“ (Kuper, 2005, S. 63; vgl.

[19] Evaluation ist kurz gesagt ein „*wissenschaftsbasiertes Bewertungsverfahren*“ (Böttcher, 2018, S. 6, Herv. i. O.) und dient als „rationale Grundlage für das Fällen von Urteilen in Entscheidungssituationen“ (Stufflebeam, 1972, S. 124). Dabei gilt es folgende Begriffe weiter auszudifferenzieren: „Das Begriffspaar Fremd-/Selbstevaluation bezieht sich […] primär auf die Frage der ‚Ownership‘ am Evaluationsprozess, das Begriffspaar interne/externe Evaluation dagegen auf die Frage, ob die Evaluierenden inner- oder außerhalb der Organisation verortet sind“ (Böttcher & Hense, 2016, S. 125; siehe auch Böttcher, 2018; Buhren, 2019; Hense & Böttcher, 2019). Im Schulinspektionskontext werden diese Begriffe neben dem Begriff Qualitätsanalyse häufig unscharf und meistens synonym verwendet. Wie in Publikationen zur Schulinspektion üblich sollen fortan die Begriffe Schulinspektion und externe Evaluation synonym verwendet werden. Dies geschieht vor allem aus Gründen der Leserfreundlichkeit.

Stockmann & Meyer, 2010). So fordern beispielsweise Balzer und Beywl (2018) in ihrer viel zitierten Schrittfolge von Evaluation, diese Zwecke am Anfang des Evaluationsprozesses festzulegen, um damit den Evaluationsprozess zu steuern. Auch Klieme (2005) sieht dieses Problem und führt aus:

> Evaluation [dient] entweder einem Zweck oder einem anderen, aber nicht mehreren gleichzeitig. Sobald mehrere Zwecke durch Evaluation gleichzeitig erreicht werden sollen (z. B. Kontrolle und Entwicklung), wird es schwierig, die Komplexität der im Feld vorhandenen Wirkkräfte und Ansprüche in einem Design angemessen zu berücksichtigen. (S. 44)

Mit ähnlichen „Zwecküberlagerungen" (Tarkian et al., 2019, S. 115) sieht sich auch die Schulinspektion konfrontiert. Denn mit ihr sind ebenso multiple Funktionszuschreibungen verbunden, die sich unter Rückgriff auf das bekannte Funktionsmodell von Landwehr (2011) in vier Aspekte unterscheiden lassen. Diese sind a) Kontroll- und Rechenschaftsfunktion, b) Erkenntnisfunktion, c) Entwicklungsfunktion und d) Normdurchsetzungsfunktion (Quesel et al., 2011; Altrichter & Kemethofer, 2016; Berthold, 2017).[20] Während Erstgenannte als eine auf ergebnis- und prozessbezogenen Daten[21] basierende Qualitätsüberprüfung eigenständiger Schulen zu sehen ist, steht die Zweite für die Generierung von Steuerungswissen. Die dritte Funktion zielt darauf ab, Schulentwicklung zu initiieren und will sich als Quelle und Korrektiv der Selbststeuerung von Einzelschulen verstanden wissen. Letzte, in der Forschung erst später verstärkt beachtete Normdurchsetzungsfunktion, impliziert, dass die Evaluationsdimensionen in den Orientierungsrahmen selbst „normative Wirkung auf die Einzelschulen entfalten" (Kotthoff et al., 2016, S. 326) und Schulen dazu anregen, sich mit den Qualitätsvorstellungen auseinanderzusetzen (Berthold, 2017; Burkard, 2005; Tarkian et al., 2019; für NRW kritisch in Abschn. 5.2.2). Zusammengenommen scheint es mit einem solchen „Funktionenmix" (Maritzen, 2006, S. 9) offenbar „schwer zu fallen, Ziele, Funktionen und Leistungen der Schulinspektion differenziert

[20] Während Faubert (2009) sowie Brägger et al. (2005) hauptsächlich zwei Funktionen, Rechenschaftslegung und schulische Qualitätsentwicklung, gegenüberstellen, werden ähnlich dem oben beschriebenen Modell von Landwehr (2011) in den Konzepten von Böttger-Beer und Koch (2008) oder auch Maritzen (2008) mehrere Funktionen genannt. Im Groben lassen sich alle anderen Funktionen in die o.g. vier einordnen.

[21] Schulinspektionen sind gegenüber Leistungsmessungen etwa Vergleichsarbeiten deshalb besonders aufschlussreich, weil mit ihr auch Daten zur Prozessqualität z. B. zum Schulmanagement oder zum Unterricht der inspizierten Schule erfasst werden (Döbert et al., 2008; Wurster, 2018; für NRW Thürmann, 2007).

zu beschreiben, begrifflich gegeneinander abzusetzen und im Konzert weitere Maßnahmen zu spezifizieren“ (Maritzen, 2006, S. 9; vgl. Diedrich, 2020).

Entscheidend für die Schulinspektion mit ihrem übergeordneten Entwicklungsziel ist die Frage, welche Funktionen zu diesem übergeordneten Ziel addiert werden und welcher Entwicklungsmodus zur Zielerreichung Anwendung findet. Böttger-Beer und Koch (2008) unterscheiden drei Entwicklungsmodi, die einer weiteren Klassifikation der Inspektionsverfahren dienen (S. 254): Bei der *Entwicklung über Einsicht* werden die beiden Ziele Erkenntnis als Dienstleistung und Legitimation im Sinne der Transparenzherstellung angestrebt. Werden Kontrolle und Transparenz priorisiert, ist die erhoffte Wirkungserwartung *Entwicklung über Wettbewerb*. Dies setzt allerdings die Veröffentlichung der Ergebnisse ebenso voraus wie die freie Schulwahl und ein hohes Maß an Eigenverantwortung der Schulen. Stehen Erkenntnis als Dienstleistung und Kontrolle im Vordergrund ist es die *Entwicklung über Konsequenzen* (in den beiden Varianten *Entwicklung über Unterstützung* bei dem Fokus auf Dienstleistung und *Entwicklung über Sanktionen* bei dem Fokus auf Kontrolle). Weil in Deutschland, ebenso wie in Irland oder Österreich, die Entwicklung durch Einsicht und Unterstützung betont und auf unmittelbare Konsequenzen für die schulischen Akteure z. B. Schulschließungen oder Personalwechsel verzichten wird, spricht man auch von *Low-Stakes-Verfahren*. Demgegenüber setzen die *High-Stakes-Verfahren*, etwa in England oder in den Niederlanden, auf Rechenschaftslegung (accountability), Sanktionen und Wettbewerbsmechanismen z. B. durch die Veröffentlichung der Ergebnisse (u. a. Janssens & van Amelsvoort, 2008; Heinrich & Lambrecht, 2016; Altrichter & Kemethofer, 2016; zum Vergleich ausgewählter Inspektionssysteme Kotthoff & Böttcher, 2010; Döbrich et al., 2008; Husfeldt, 2011b).

Für die Schulinspektion in Deutschland ist eine Vorrangigkeit auszumachen, die zugunsten einer „Förderung einzelschulischer Schulentwicklung“ (Rürup, 2008, S. 470) und dem Modus der *Entwicklung durch Einsicht* ausfällt (Dietrich & Lambrecht, 2012; Kotthoff et al., 2016). In der Betonung der Erkenntnis- und Entwicklungsfunktion gegenüber Kontrolle und Rechenschaftslegung wird davon ausgegangen, dass die Schulinspektion durch systematische Rückmeldungen über Stärken und Schwächen der Schule Entwicklungsimpulse offeriert, die anschließend von der Einzelschule in Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung umgesetzt werden (Bos et al., 2006, 2007; Döbert et al., 2008; Rürup, 2008). Damit wird angenommen, dass allein die Einsicht in die Inspektionsergebnisse einer Schule zu „positive[n] Effekte[n] auf Schule und Unterricht“ (Keune, 2014, S. 100) führt.

Das prominente Ehren-Visscher-Modell (2006) modelliert die theoretische Wirkfolge von Schulinspektion und identifiziert im Verständnis der Schuleffektivitätsforschung zentrale Merkmale schulischer Reaktionen auf die Schulinspektion, die auf die Leistungsverbesserung der Schüler:innen ausgerichtet ist (vgl. Abb. 2.2). Diese Reaktion wird von anderen Faktoren etwa externen Impulsen

und Unterstützungsleistungen, Merkmalen der Schulinspektion sowie innerschulischen Merkmalen beeinflusst. Neben intendierten Effekten finden sich auch (nicht intendierte) Nebeneffekte, die sich aus der schulischen Reaktion ergeben (für weitere Erläuterung siehe u. a. Berthold, 2017; Keune, 2014; Böhm-Kasper et al., 2016b).

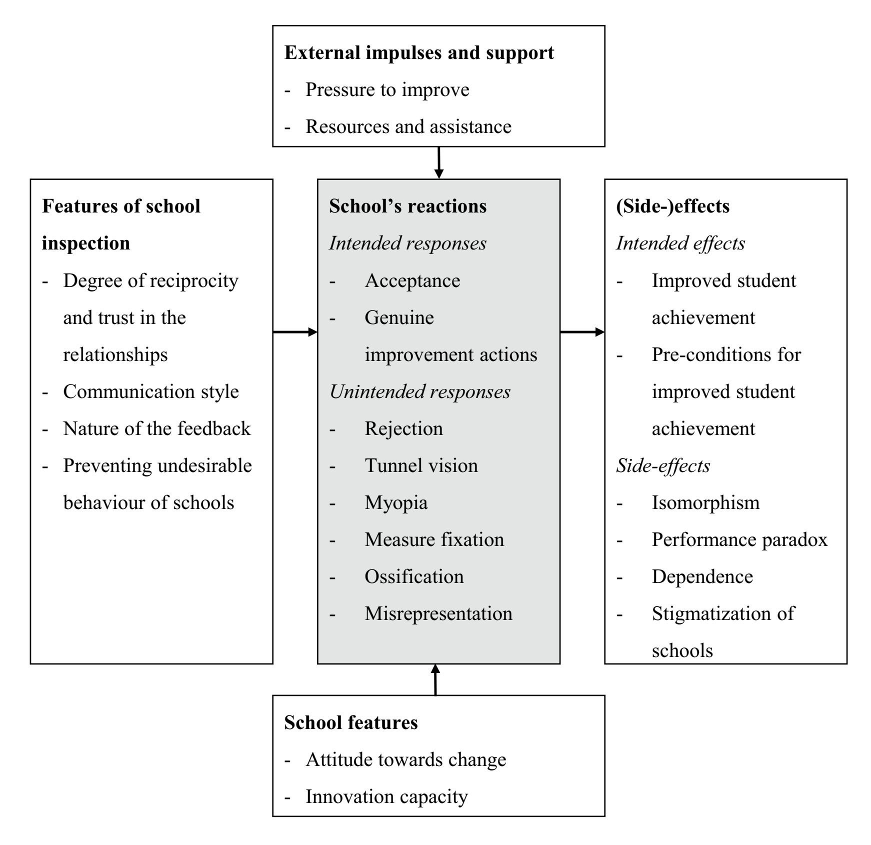



**Abb. 2.2** The elaborate framework of school inspection effects (Ehren & Visscher, 2006, S. 66)

Das Modell findet häufig bei Forschung Anwendung, die Wirkungsfragen von Schulinspektion bearbeitet (vgl. Abschn. 3.1). Zugleich ist auch Kritik an

der Modellierung geübt worden, die sich insbesondere auf die Vernachlässigung innerschulischer Verarbeitungsprozesse bezieht und später im modifizierten und empirisch gefundenen Prozessmodell von Ehren et al. (2013) aufgenommen wurde (vgl. u. a. Husfeldt, 2011a; Böhm-Kasper et al., 2016b; Dedering, 2016; Rürup & Lambrecht, 2012). Weil das ältere Modell im Vergleich zum Jüngeren jedoch eher Verweise auf die in dieser Arbeit wichtigen Akteure oberhalb der Mesoebene liefert, wird es hier bevorzugt (vgl. Abschn. 2.2). Denn während im Prozessmodell von Ehren et al. (2013) lediglich betont wird, dass „stakeholder involvement" (S. 31) als „essential for improvement" (S. 31) angesehen und dabei insbesondere der Einfluss der Eltern thematisiert wird, erfolgt im Modell von Ehren und Visscher (2006) eine nähere Differenzierung von *features of school inspection* und *external impulses and support* (vgl. Altrichter et al., 2016). Als prozessbeeinflussende Faktoren bezieht sich Erstgenanntes dezidiert auf die idealerweise vertrauensvolle Beziehung zwischen schulischen Akteuren und Inspekteuren, ihren Arbeitsmethoden und den Kommunikationsstil (Husfeldt, 2011b; Kotthoff et al., 2016). Unter Letztgenanntem subsummieren sich in erster Linie die Schulaufsichtsbehörde und – obwohl originär nicht benannt aber nach Böhm-Kasper und Selders (2013) expliziert – auch die externen Schulentwicklungsberater:innen, die wichtige Anstöße für Veränderungen geben können (vgl. Abschn. 2.3.2). Beide Akteure können hier potenziell in zwei Richtungen wirken: „They can ‚force' a school to change […] or assist the school in innovating, by supporting the school in some way" (Ehren & Visscher, 2006, S. 61). Insgesamt lässt das Modell Zusammenhangshypothesen zu, ist jedoch weniger geeignet, um die Entwicklungsprozesse im Nachgang einer Inspektion auf der Ebene der Einzelschule zu beschreiben (Berthold, 2017; Böhm-Kasper & Selders, 2013).

Jene Modelllücke wird durch Ansätze aus der Tradition der Schulentwicklungsforschung aufgegriffen und auszugleichen versucht. Dazu zählt u. a. das *Comprehensive framework für effective school improvement CF-ESI* von Reezigt und Creemers (2005), welches allerdings eher abstrakt allgemeine Phasen idealer Schulentwicklungsprozesse darstellt (vgl. Husfeldt, 2011b). Konkret auf die Schulinspektion zugeschnitten ist das Wandlungsmodell von Böttcher et al. (2010), welches idealtypische Entwicklungsprozesse im Nachgang einer Schulinspektion abbildet und sich dabei an den aus der Organisationsforschung identifizierten idealtypischen Phasen des Wandels[22] von Krüger und Petry (2005) orientiert (vgl. Abb. 2.3).

[22] Das 5-Phasen-Modell nach Krüger und Petry (2005) gilt neben dem 3-Phasenmodell nach Lewin (1963) und dem 8-Phasen-Modell von Kotter (1996) als eins der prominentesten

**Wandel durch Schulinspektion**

Initialisierung | Konzipierung | Mobilisierung | Umsetzung | Verstetigung

Kenntnis & Akzeptanz Schulinspektion

1. Auseinandersetzung mit Inspektionsergebnissen

2. Akzeptanz HRS

3. Akzeptanz Schulinspektion – eigene Schule

4. Akzeptant Schulinspektion – allgemein

Zielvereinbarungsprozess Schulleitung - Schulaufsicht

5. Entwicklungsziele

6. Externe Zielvereinbarungen

7. Interne Zielvereinbarungen

Mobilisierung

8. Mobilisierung durch Schulleitung

9. Persönliche Bereitschaft für Schulentwicklung

10. Beteiligung von Lehrkräften an Schulentwicklung

Maßnahmen & Prozesse

11. Umsetzung von Maßnahmen und Prozessen

12. Hindernisse in der Schulentwicklung

Überprüfung des Schulentwicklungsprozesses

13. Schulentwicklung durch Schulinspektion

14. Schulentwicklung durch Zielvereinbarungen

Kontextbedingungen:
15. Schulklima; 16. Schulorganisation; 17. pädagogische Führung; 18. Selbstwirksamkeit; 19. Angst vor Überforderung

**Abb. 2.3** Wandlungsmodell Schulinspektion (Keune, 2014, S. 193)

Wie in der Abbildung 2.3 ersichtlich unterteilen Böttcher et al. (2010) den Wandel in fünf Phasen:

> (1) die Kenntnis und Akzeptanz der Schulinspektion, (2) der anschließende Zielvereinbarungsprozess zwischen Schule und Schulaufsicht, (3) die Mobilisierung der schulischen Akteure, sich auf den Wandlungsprozess einzulassen, (4) die konkrete Umsetzung von Maßnahmen und Prozessen und (5) schließlich die Bewertung des Schulentwicklungsprozesses in der Rückschau. (Keune, 2014, S. 95)

Dadurch, dass der Zielvereinbarungsprozess explizit genannt wird, lassen sich Bezüge zur Schulaufsicht herstellen, die so den „Wandel durch Schulinspektion" begleiten (vgl. für NRW Abschn. 5.2.3). Obige Kritik zur Unterbestimmung einzelschulischer Prozesse im Ehren-Visscher-Modell aufgreifend kann dieses Strukturierungsmodell als Ergänzung angesehen werden (vgl. auch Gegenüberstellung genannter Modelle bei Keune, 2014; Husfeldt, 2011b). Da allerdings eine tatsächliche „Verknüpfung von Modellen der Schuleffektivitätsforschung mit Modellen der Schulentwicklungsforschung" (Berthold, 2017, S. 28) immer

---

Modellierungen von Wandlungsprozessen. Alle stimmen nach Scherm und Pietsch (2014) darin überein, dass eine anfängliche Irritation den phasenhaften Prozess in Gang setzt, mit Widerständen umgegangen werden muss und in einer Verstetigung münden sollte.

noch fehlt, ist „eine direkte Verzahnung von Ergebnissen der Schulinspektion mit Schulentwicklungsprozessen zurzeit theoretisch nur ansatzweise möglich“ (Berthold, 2017, S. 28; vgl. Heinrich & Lambrecht, 2016).

Während der Begriff Schulinspektion bis hierher im Sinne des Verfahrens also als „Inaugenscheinnahme einzelner Schulen“ (Maritzen, 2006, S. 7) verwandt wurde, kann mit dem Begriff jedoch auch die „Institution, die das Verfahren verantwortet“ (Maritzen, 2006, S. 7), gemeint sein. Im Bewusstsein um diese Doppelbedeutung und ausgehend von Überlegungen zur Akteurskonstellation wird es nachfolgend das Ziel sein, Schulinspektion als eine interdependente Steuerungsaufgabe im Mehrebenensystem zu fassen und die obigen theoretischen Modelle dahingehend kritisch zu betrachten.

Zuvorderst sei daran erinnert, dass die an Schulinspektion Beteiligten in Deutschland grundsätzlich separat von der klassischen Schulaufsicht institutionalisiert wurden (vgl. Abschn. 2.1, im Bundeslandvergleich Abschn. 2.3.2, für NRW siehe Abschn. 5.2.1). Dabei haben die zum Zweck der Schulinspektion errichteten Inspektorate zu einem neuen Akteur im Mehrebenengefüge beigetragen und dazu geführt, dass sich „die Verhältnisbestimmung einzelner Akteure zueinander […] sowie deren formaler Bezugnahme aufeinander neu regelt“ (Heinrich et al., 2014, S. 26). Beispielsweise erläutern Lohmann und Reißmann (2007), was Schulinspektion nicht ist, nämlich keine Schulentwicklungsberatung und auch keine Schulaufsicht. Gleichzeitig betonen die Autoren aber doch wieder die Zugehörigkeit der Schulinspektion zur Schulaufsicht, indem sie herausstellen, dass „Qualitätsbewertung und -kontrolle […] schulaufsichtliche Funktionen [sind]. Im weitesten Sinn ist Schulinspektion Teil der staatlichen Schulaufsicht“ (Lohmann & Reißmann, 2007, S. 21; vgl. Bruggen, 2008).

Insofern steigert die Errichtung der Inspektorate „die Komplexität der Akteursbeziehungen, statt sie transparenter zu machen, da Wissen potenziell jedem zusteht, die Systemverantwortung aber ungleich verteilt bleibt“ (Maritzen, 2008, S. 94). Infolgedessen befinden „wir uns an einer heiklen Schnittstelle von Inspektion mit Schulaufsicht und dem Unterstützungssystem“ (Brüser-Sommer, 2016, S. 60), die mit „unterschiedliche[n] Handlungsformen einher[geht]“ (Diedrich, 2020, S. 54). Anknüpfend an die governanceanalytische Perspektive (vgl. Abschn. 2.2) wird Schulinspektion so

> nicht allein aus einem hierarchisch organisierten Steuerungsverständnis heraus verstanden, sondern aus der Mehrdimensionalität von Strukturen und Ebenen in Steuerungssystemen, die sich empirisch in unterschiedlichen Handlungskonstellationen abbilden lassen. (Preuß et al., 2015, S. 122)

Diese Handlungskonstellationen illustriert Brüsemeister (2012a) unter Rückgriff auf das skizzierte Mehrebenenphänomen im folgenden Regelkreislauf:

- Die Überprüfung, wie Standards in Schulen umgesetzt werden, obliegt im Rahmen eines Systemmonitorings der Zentrale sowie intermediären Instanzen, insbesondere der Schulinspektion (Verbindung der Ebenen Zentrale, mit einer Mittlerfunktion der intermediären Ebene (Schulinspektion) zur Ebene der Einzelschule).
- Die Umsetzung der Standards sowie Gegenmaßnahmen, wenn negative Abweichungen von Standards beobachtet werden, obliegen auf der Ebene der Einzelschule gestärkten Schulleitungen, die im Zuge einer größeren Autonomie der Einzelschulen mehr Entscheidungsrechte erhalten sollen. Dies erfordert gleichursprünglich ein kollektives Reagieren der Lehrerschaft und damit eine Umformung der individualistischen zu einer kollektiven Profession (Verbindung der Ebene Einzelschule zur Zentrale).
- Wie die einzelne Schule reagiert, wenn es negative Abweichungen von Standards gibt, erfolgt innerhalb eines Regelkreislaufes, an dem Schulinspektion, -aufsicht und Zentrale mitwirken; Letztere gibt Standards vor; daran orientieren sich Inspektionsberichte, die den Schulen übergeben sind und die dann zu Zielvereinbarungen zwischen der Schule und ihrem Schulamt führen sollen, über deren Erfolge letztlich auch wieder die Zentrale erfährt. Das Reagieren der einzelnen Schule erfolgt in Abstimmung mit Zielvereinbarungen, die die Schule mit dem zuständigen Schulaufsichtsamt abschließt (Verbindung Ebene Schule, Intermediäre, Zentrale, da letztlich auch dort die Umsetzung der Zielvereinbarung registriert wird). (S. 35)

In diesem Kreislauf erscheint Schulinspektion als Exempel einer interdependenten Steuerungsaufgabe, die den Einbezug der Akteure „alle[r] intraorganisatorischen Ebenen“ (Brüsemeister, 2012a, S. 35) intendiert (detailliert für NRW siehe Abschn. 5.2.3). Dabei bleiben „Probleme der Koordination, der Rollenklärung und der Steuerungsarchitektur […] virulent“ (Diedrich & Maritzen, 2020, S. 142). Denn es geht nicht bloß um ein Weiterreichen des Steuerungsimpulses, sondern darum, diesen zu rekontextualisieren, also auf der eigenen Handlungsebene nutzbar zu machen und in das individuelle Handeln zu adaptieren (Altrichter, 2011; vgl. Abschn. 2.2).

Allerdings vermögen die bisher existierenden Modelle weder die vorherigen Aspekte des Mehrebenenphänomens genügend abzubilden noch werden „prozessuale Handlungs- und Entwicklungsgeschehen“ (Preuß et al., 2015, S. 120) angemessen berücksichtigt (vgl. auch Dedering, 2016; Pietsch et al., 2014; Altrichter, 2010). Obschon externe (Einfluss-)faktoren in Ansätzen thematisiert werden, mangelt es an ihrer weiteren Ausdifferenzierung insbesondere in Bezug auf das Unterstützungssystem (Wurster et al., 2018). Folglich sind bisherige

Modellierungen nur eingeschränkt für die Erforschung schulinspektionsbezogener Handlungskoordination nutzbar. Perspektivisch müsste hierfür „eine ganz andersartige theoretische Rahmung“ (Heinrich & Lambrecht, 2016, S. 194) entwickelt werden, um „der komplexen Anlage der Evaluationsverfahren und deren Einbettung in das mehrdimensionale Steuerungssystem der Bildungsinstitutionen einigermaßen gerecht zu werden“ (Quesel et al., 2011, S. 10; vgl. Altrichter & Kemethofer, 2016). Aus governanceanalytischer Perspektive müssten beispielsweise die „Vermittlungsschritte von der Information über die Steuerungshandlungen bis zur Systemwirkung […] in einem ‚Wirkmodell‘ plausibilisiert werden“ (Altrichter & Heinrich, 2006, S. 57). Wird Schulinspektion – wie oben skizziert – als eine interdependente Steuerungsaufgabe verstanden, werden auch systematische Überlegungen zu ebenenübergreifenden Handlungsabstimmungen der Akteure und zu „Übergabepunkte[n]“ (S. Müller & Klein, 2019, S. 213) notwendig. Dass diese Überlegungen zunehmend, jedoch höchst unterschiedlich Eingang in die Verfahrensabläufe der Schulinspektionen in den Bundesländern finden, wird nachfolgend in einer aktuellen Bestandsaufnahme thematisiert.

### 2.3.2 Bestandsaufnahme: Die Schulinspektionen der Bundesländer im Vergleich

Ausgehend von den in der Implementierungsphase grundsätzlich ähnlichen Grundprinzipien (vgl. Abschn. 2.3.1) sind die Inspektionsverfahren in den Bundesländern nach heutigem Erkenntnisstand „weit stärker in Eigenregie eingerichtet und weiterentwickelt worden“ (Tarkian et al., 2019, S. 105; vgl. auch Bos et al., 2006). Inzwischen haben alle Bundesländer die Verfahren entweder ausgesetzt, durch alternative Instrumente ersetzt, auf Abruf, d. h. auf Wunsch der Schule organisiert, wieder eingeführt oder konzeptionell verändert. Das Kapitel ist neben der Zuhilfenahme älterer Bestandsaufnahmen das Ergebnis eigener Recherchen und Anfragen an zuständige Inspektorate in verschiedenen Bundesländern (u. a. Döbert et al., 2008; Rürup, 2008; Tarkian et al., 2019; Kuhn, 2019; DeGEval, 2020).

Die Tabelle 2.1 zeigt den Stand der Inspektionsverfahren zum Stichtag 01.01.2021.[23] Anschließend werden diejenigen Unterschiede näher beleuchtet, die für die hier zu beantwortende Forschungsfrage und damit für schulinspektionsbezogene Handlungskoordination von Bedeutung sind.

**Tab. 2.1** Schulinspektionsverfahren der deutschen Bundesländer zum Stichtag 01.01.2021 (eigene Darstellung)

| Bundesland | Bezeichnung | Institutionelle Zuständigkeit | Status |
|---|---|---|---|
| BB | Schulvisitation | LISUM | mit Weiterentwicklungen laufend |
| BE | Schulinspektion | SenBJF, Abt. II F | mit Weiterentwicklungen laufend |
| BY | Externe Evaluation | QA-4 | in der Pilotphase im SJ 2019/20[1] |
| HH | Schulinspektion | IfBQ 11 | mit Weiterentwicklungen laufend |
| MV | Externe Evaluation | IQ M-V | mit Weiterentwicklungen laufend[2] |
| NI | Fokusevaluation | NLQ | seit SJ 2018/19[3] |
| NRW | Qualitätsanalyse | Dez. 4Q | mit Weiterentwicklungen laufend |
| SL | Qualitätssicherung durch externe Evaluation | Referat B7 | mit Weiterentwicklungen laufend |
| ST | Qualitätsfeststellungen an Schulen | LISA Fachbereich 1 | in der Pilotierung seit 11/2020[4] |
| BW | Externe Evaluation | IBBW | auf Abruf ab SJ 2020/21[5] |
| HE | Externe Evaluation | Dez. I.3 | auf Abruf seit SJ 2016/17 |
| SH | Schulfeedback auf Abruf | IQSH | auf Abruf seit 02/2016 |
| HB | Externe Evaluation | – | ausgesetzt seit SJ 2016/17 |

(Fortsetzung)

[23] Die Ausführungen beziehen sich auf den regulären Ablauf. Nahezu alle Inspektionsverfahren sind Corona bedingt im Schuljahr 2020/21 jedoch unterbrochen bzw. pausiert worden oder wurden nur an Schulen durchgeführt, die dies ausdrücklich wünschten (u. a. MSB, 2020a, 2021; Landtag BY, 2020).

**Tab. 2.1** (Fortsetzung)

| Bundesland | Bezeichnung | Institutionelle Zuständigkeit | Status |
|---|---|---|---|
| RP | Externe Evaluation | – | ausgesetzt zum Ende SJ 2015/16 |
| SN | Externe Evaluation | – | ausgesetzt seit SJ 2015/16 |
| TH | Externe Evaluation | – | ausgesetzt seit 2015 |

Legende: BB: Brandenburg, BE: Berlin, BY: Bayern, HH: Hamburg, MV: Mecklenburg-Vorpommern, NI: Niedersachsen, NRW: Nordrhein-Westfalen, SL: Saarland, ST: Sachsen-Anhalt, BW: Baden-Württemberg, HE: Hessen, SH: Schleswig-Holstein, HB: Bremen, RP: Rheinland-Pfalz, SN: Sachsen, TH: Thüringen
[1] im SJ 21/22 ab dem 2. Halbjahr regelhaft geplant, für Grund- und Mittelschulen freiwillig (Landtag BY, 2020). [2]Neben der mehrtägigen Evaluation, existiert eine datenbasierten Schuleinschätzung und ein eintägiger Schulbesuch als Kurzbegehung einzelner Schulen (IQ M-V, o. J.). [3]Die Teilnahme ist für Schulen freiwillig. Das Verfahren wird zum 1.08.21 in neuer Konzeption aufgelegt [4]Schulen können sich seit Oktober 2020 freiwillig evaluieren lassen. Für neu bestellte Schulleitungen gibt es das Verfahren der *Bestandsaufnahme für neu bestelle Schulleitungen*. Erste Schulbesuche sind zum November 2021 geplant. [5]Derzeitige Neukonzeption als ergänzendes, bedarfsorientiertes Verfahren zur verpflichtenden, internen Evaluation. Das Verfahren wird themenspezifisch angelegt und an einigen Ganztagsschulen im Schuljahr 2020/21 erstmals erprobt (Landtag BW, 2020)

Sechs Bundesländer (BB, BE, HH, MV, NRW und SL) halten seit Beginn „mit modifizierten Verfahren am Grundprinzip fest“ (Kuhn, 2019, S. 15). Ferner sind folgende Trends festzustellen: Verschlankung der Verfahren u. a. mit Fokus auf Unterrichtsentwicklung etwa in Niedersachsen oder Schleswig-Holstein, Aussetzung der Verfahren mit der Stärkung interner Evaluation[24] so in Sachsen und Thüringen oder kürzlich Neuauflagen der externen Evaluation in Sachsen-Anhalt, Bayern oder Baden-Württemberg, hier sogar mit einer Neustrukturierung der Behörden.

[24] Damit folgen die genannten Bundesländer einem internationalen Trend (z. B. in England und den Niederlanden) nach dem Motto „externe Kontrolle wird dort, gelockert, wo innerhalb einer Schule ein valides Selbstevaluations-Programm existiert und durchgeführt wird“ (Ackeren et al., 2015, S. 182). Einige Bundesländer, darunter Mecklenburg-Vorpommern, haben ein Gesamtkonzept interner und externer Evaluation entwickelt.

Unterschiede zum Umfang, Adressatenkreis und Veröffentlichung der Schulberichte sowie dem Einbezug von Leistungsdaten der Schüler:innen und/oder Schulkontextdaten in das Inspektionsverfahren werden in dieser Arbeit nachrangig behandelt. Von Interesse sind vielmehr die Divergenzen in Bezug auf die institutionelle Einbindung und Zusammensetzung der Inspektorenteams, der Beteiligungsumfang der Schulaufsicht und der staatlichen Schulentwicklungsberatung. Diese werden nun beispielhaft anhand ausgewählter Bundesländer illustriert.

Herauszustellen ist zunächst, dass sich bis heute drei Varianten unterscheiden lassen, auf welche Weise die externe Schulevaluation „institutionell und personell in die bisherigen Organisationsstrukturen der Bildungsadministration in den Ländern eingebaut ist" (Döbert et al., 2008, S. 140): So wurde in einigen Bundesländern die Aufgabe zur externen Schulevaluation den bestehenden Landesinstituten übertragen z. B. in Brandenburg oder Niedersachsen, und in anderen, etwa in NRW oder Berlin, einer selbständigen Organisationseinheit innerhalb des zuständigen Ministeriums oder der zuständigen Schulaufsichtsbehörde zugewiesen (vgl. Tab. 2.1, genauer für NRW Abschn. 5.1). Eine dritte Variante stellen Bundesländer dar, die für ebenjenen Zweck rechtlich selbstständige Einrichtungen neu gegründet haben, so auch jüngst das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) (Stm. BW, 2018; kritisch vgl. Böttcher, 2019c; Böttcher & Luig, 2020a).

Neben der institutionellen Einbindung ist auch die Zusammensetzung der Inspektionsteams, welche jeweils im Team von überwiegend mindestens zwei Personen die Schulbesuche durchführen, höchst unterschiedlich. In den meisten Bundesländern etwa in NRW oder Berlin sind die Evaluator:innen entweder unbefristet tätig oder temporär abgeordnet. Uneinheitlichkeit herrscht in Bezug auf die Frage, ob Schulaufsichtsbeamt:innen Teil eines Evaluationsteams sein können. Während in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern eine Beteiligung dieser Personen (allerdings nicht derjenigen, die für die zu inspizierende Schule zuständig sind) verankert ist, ist es in NRW grundsätzlich möglich und in Bayern, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und im Saarland nicht vorgesehen. Eine zusätzliche Erweiterung des Kernteams um nichtschulische Evaluator:innen z. B. Eltern, Vertreter:innen aus Wirtschaft oder Wissenschaft ist in Berlin und Bayern möglich. Im Saarland, in Schleswig-Holstein und in Mecklenburg-Vorpommern kann die Schulleitung einen kritischen Freund, in der Regel einen Schulleiter oder eine Schulleiterin einer bekannten oder benachbarten Schule, als ergänzende Person im Evaluationsteam nominieren. Die Hinzunahme von weiteren Evaluator:innen mit besonderen (über-)fachlichen Qualifikationen

kann im Einzelfall, z. B. in Hamburg oder dem Saarland, erfolgen (Tarkian et al., 2019).

Darüber hinaus ist die Beteiligung der Schulaufsicht am Inspektionsverfahren ihrer zu beaufsichtigen Schulen „in ganz unterschiedlichem Umfang eingerichtet" (Tarkian et al., 2019, S. 117; vgl. auch Döbert et al., 2008). Beispielsweise können Schulaufsichtsbeamt:innen entweder ausdrücklich, teilweise eingeschränkt oder kaum Einfluss auf den Teilnahmezeitpunkt der Schulen am Inspektionsverfahren nehmen. Weitere Prozesse, an denen sie entweder fest, selten oder randständig beteiligt sind, sind etwa die Begleitung der Schulen im Prozess der Datenerhebung, Einsicht in Evaluationsergebnisse sowie ihr Auftrag zur Beratung und Unterstützung der Schulen bei der Ausarbeitung datenbasierter Zielvereinbarungen und der Planung von Entwicklungsmaßnahmen (Böhm-Kasper & Selders, 2013). Die Tabelle 2.2 stellt im Detail dar, wie der Einbezug der Schulaufsicht in den Ländern mit flächendeckend laufenden Verfahren regelhaft vorgesehen ist.

Mit Blick auf die Tabelle 2.2 zeigt sich, dass die Einbindung der Schulaufsicht in Schulinspektionsverfahren höchst divergent ist. So lassen sich einerseits Bundesländer, etwa Brandenburg, identifizieren, welche „die skizzierte Verzahnung schulischer Entwicklungsarbeit mit schulaufsichtlicher Prozesssteuerung durch Ergebniscontrolling besonders deutlich illustrieren" (Tarkian et al., 2019, S. 117; vgl. auch MBJS, 2019). Andererseits existieren aber auch Länder u. a. Saarland oder Niedersachsen, in denen die schulaufsichtliche Mitbestimmung und Beteiligung an Schulinspektion deutlich abgeschwächter stattfindet oder wie in Berlin auf Schulwunsch oder bei Entwicklungsbedarf erfolgt.

Im Vergleich dieser aktuellen Bestandsaufnahme mit der Zusammenschau von Tarkian et al. (2019) zeigen sich Tendenzen in der Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Schulinspektion und zuständiger Schulaufsicht (vgl. u. a. für Brandenburg MBJS, 2019; für Hamburg Tränkmann, 2020; für NRW Jäger & Hahn, 2017). Folglich nimmt neben anderen Aspekten das Verhältnis von Schulinspektion und Schulaufsicht, wie auch Kuhn (2019) beobachtet, „eine Schlüsselrolle bei der Weiterentwicklung des Gesamtsystems ein" (S. 11).

**Tab. 2.2** Einbindung der Schulaufsicht in den flächendeckend laufenden Schulinspektionsverfahren zum 01.01.2021 aktualisierte Darstellung in Anlehnung an Tarkian et al. (2019, S. 162)

| **Bundesland**<br>**Einbindung der Schulaufsicht** | **BB** | **BE** | **BY** | **HH** | **MV** | **NI** | **NW** | **SL** | **ST** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Mitsprache in Form gezielter Benennung der Schulen (Terminierung der Evaluation) | ● | ○[1] | ● | ○[1] | ● | ○[2] | ○[1] | | ● |
| Möglichkeit zur Ergänzung schulindividueller Untersuchungsmerkmale | ● | ● | | | ● | | ● | | ● |
| Teilnahme am Vor-/ Planungsgespräch | ● | | | | ○ | | ● | | ● |
| Teilnahme an Rückmeldeveranstaltung/ bei Ergebnispräsentation | ● | ○[3] | ○[3] | ●[4] | ● | ● | ○[3] | ○[3] | ● |
| Einbezug in ein laufendes Evaluationsverfahren | ●[5] | ●[5] | | ●[5] | ● | | | | ● |
| Zustellung des Ergebnisberichts | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| Institutionalisierte Zielvereinbarungen mit allen evaluierten Schulen | ● | ○[6] | ● | ● | ○[6] | ○[6] | ● | ● | ● |

Legende: ● ja, ○ mit Einschränkungen, leer: nicht ausdrücklich vorgesehen
[1] Im Fall einer Nachevaluation. [2] im zweiten Durchlauf bei künftiger Evaluation. [3] Auf Schulwunsch möglich, aber nicht ausdrücklich vorgesehen. In Bayern gibt es neben der Berichtskonferenz eine Auftaktveranstaltung zur Weiterentwicklung mit dem Evaluationsteam, der Schulleitung, der Schulaufsicht und dem Schulentwicklungsteam. [4] Neu im dritten Zyklus ab Oktober 2019 ist der Trilog als geregelter, strukturierter Austausch zwischen Schulleiter:in, Schulaufsicht und Teamleitung Inspektion vor der Rückmeldung mit dem Ziel der Nutzung der Expertise und Schnittstellenstärkung (Tränkmann, 2020). [5] bei Schulen mit erheblichem Entwicklungsbedarf (in BE dann abweichendes Verfahren) oder im Fall kritischer Ergebnisse. [6] Zielvereinbarungen sind nicht flächendeckend institutionalisiert, sondern werden bei Bedarf (BE) oder auf Schulwunsch (NI) vorgenommen. In MV nicht verpflichtend, aber gängige Praxis

Schnittstellenfragen beziehen sich jedoch nicht nur auf die Akteure aus Schulinspektion und Schulaufsicht, sondern auch auf die Zusammenarbeit mit der staatlichen Schulentwicklungsberatung. Mit Schulentwicklungsberatung ist nach Dedering et al. (2013a) die Unterstützung von Schulen durch externe, d. h. schulfremde Personen gemeint. Ihre Unterstützungsleistungen „treffen […] stets auf eine bestimmte *Entwicklungsabsicht* der Schule bzw. Schulleitung, die auf eine Verbesserung der pädagogischen Qualität zielt" (Dedering et al., 2013a, S. 16, Herv. i. O.). Wesentliche Merkmale einer solchen Beratung sind Freiwilligkeit und Vertraulichkeit sowie die Unabhängigkeit der Beratung von Zielen und Vorstellungen der Berater:innen. Zudem ist die Beratung in der Regel zeitlich und inhaltlich begrenzt (Kamarianakis & Dedering, 2021). In der vorliegenden Arbeit sind mit dem Begriff Schulentwicklungsberatung ausschließlich die staatlichen Unterstützungsangebote gemeint. Damit stehen auch diejenigen Akteure im Fokus der Betrachtung, die sich von ihrer Position innerhalb des Schulsystems befinden, also schulnahe Beratende sind. Sie sind in den Bundesländern unterschiedlich institutionalisiert und entweder im Landesinstitut, im Ministerium oder dezentral in der Nähe der (oberen oder unteren) Schulaufsicht angesiedelt (Adenstedt, 2016; Kamarianakis & Dedering, 2021; vgl. für NRW Abschn. 5.2.1).

Mit Blick auf die staatliche Schulentwicklungsberatung zeigt sich, dass im Zuge der Schulinspektion in nahezu allen Bundesländern auf diese Angebote verwiesen und dabei zunehmend eine intensivere Ausgestaltung der Schnittstellen proklamiert wird. So wird etwa in NRW die „Kooperation in der Zusammenarbeit zwischen Schulen, Qualitätsanalyse, Schulaufsicht und Fortbildung" (Jäger & Hahn, 2017, S. 14) betont und auch in Brandenburg wird angestrebt, „die Schnittstellen zwischen den beteiligten Institutionen bzw. Akteuren im Hinblick auf die Entwicklung der Einzelschule besser [...] zu verzahnen" (MBJS, 2019, S. 32).

Nach Auskunft der zuständigen Behörden auf eigene Anfragen ist zum Beispiel in Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern die gegenseitige Teilnahme an Visitation/ Beratung angedacht. In NRW und Bayern ist das Beisein der Schulentwicklungsberatung in der vorbereitenden Besprechung auf die externe Evaluation prinzipiell möglich. In Mecklenburg-Vorpommern können im Bedarfsfall gemeinsame Absprachen von Unterstützungsmöglichkeiten erfolgen. In Sachsen-Anhalt wird der Schulentwicklungsberatung im Inspektionsverfahren eine größere Rolle zugeschrieben, indem sie mit der Schule die Ergebnisse der Evaluation aufbereitet, diesen Prozess der Auseinandersetzung moderiert und das Ergebnis Eingang in die Zielvereinbarung findet. In Bayern erfolgt die Verzahnung zwischen Schulleitung, Schulaufsicht und Schulentwicklungsberatung in Form einer verpflichtenden Auftaktveranstaltung zur Weiterentwicklung und ist damit das „zentrale Bindeglied zwischen Evaluation

und Schulentwicklung“ (Qualitätsagentur LAS, 2019, S. 6). Insgesamt darf davon ausgegangen werden, dass die „fiskalischen Rahmenbedingungen […] Einfluss auf die organisatorische Ausgestaltung sowie die Professionalität und die Formate von staatlichen Beratungs- und Unterstützungsangeboten [haben]“ (Adenstedt, 2016, S. 132).

In der hier dargelegten Bestandsaufnahme sind zusammengenommen – trotz der Ausschnitthaftigkeit der dargestellten Länderkonzeptionen zu Schulinspektionsverfahren – Unterschiede deutlich erkennbar, die das Zusammenwirken der Akteure prägen. Zum Beispiel zeigt sich eine durch die Institutionalisierung der Evaluationsteams bedingte variierende Nähe der Inspektionsteams zur staatlichen Schulaufsicht oder ein unterschiedlicher Grad der Einbindung der Schulaufsicht und der Schulentwicklungsberatung in das Inspektionsverfahren. Hierauf wird in Kapitel 4 bei der kritischen Betrachtung empirischer Studien als auch bei der Begründung für die Anlage dieser Arbeit Bezug genommen.



# 3 Von der Verschiebung des Fokus in der Schulinspektionsforschung

Das Instrument Schulinspektion war anfänglich und auch in den letzten Jahren häufig Gegenstand empirischer Forschung. Während zu Beginn ausschließlich Fragen nach der Akzeptanz und dem Nutzen von Schulinspektion bearbeitet wurden, finden sich zunehmend Forschungsarbeiten zur schulinspektionsbezogenen Zusammenarbeit etwa zwischen Schule und Schulaufsicht. Zentrale Erkenntnisse beider Forschungsstränge werden in diesem Kapitel fundiert aufbereitet. So werden in Abschnitt 3.1 Akzeptanz- und Nutzungsstudien dargestellt, um das in der Einleitung erwähnte Transferproblem empirisch darzulegen und um damit die Verschiebung des Fokus in der Schulinspektionsforschung zu erläutern. In Abschnitt 3.2 werden Befunde zur Handlungskoordination der in dieser Arbeit betrachteten Akteure systematisiert sowie ihr jeweiliges Rollenverständnis und ihr subjektives Verständnis von Schulinspektion dargelegt. Aus den einzelnen Studien wird in Kapitel 4 eine Synopse erstellt, die Aussagen zur gesamten Akteurskonstellation bündelt, zentrale Erkenntnisse der Befundlage zusammenfasst und damit die Herleitung der Fragestellungen vorbereitet.

## 3.1 Ein kritischer Blick auf wirkungsorientierte Schulinspektionsforschung

Schulinspektion provoziert insbesondere anfänglich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihrer Wirksamkeit, die sich in gängigen Systematisierungen grundsätzlich in drei Forschungstypen ausdifferenziert: *Schulleistungsstudien*[1]

[1] *Schulleistungsstudien* untersuchen im Verständnis der pädagogisch-psychologischen Schuleffektivitätsforschung die Wirkung von Schulinspektion vornehmlich in Bezug auf (kognitive) Schülerleistungen. Bisher sind u. a. nach Klerks (2012) sowie den aktuellen



C. Luig, *Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung*,
Educational Governance 58, https://doi.org/10.1007/978-3-658-42036-9_3

sowie *Akzeptanz-* und *Nutzungsstudien* (u. a. Böttcher & Keune, 2010; Husfeldt, 2011b; Keune, 2014; Lambrecht & Rürup, 2012). Lediglich die zwei letztgenannten Typen, die den Einfluss von Schulinspektion auf Schul- und Unterrichtsentwicklung untersuchen, werden in diesem Kapitel behandelt, da sie – anders als die Schulleistungsstudien – den Fokus auf die Prozessebene der Schulinspektion legen und dies mit der vorliegenden Studie teilen (Heinrich & Lambrecht, 2016).

*Akzeptanzstudien* untersuchen die Akzeptanzurteile zur Schulinspektion, wohingegen *Nutzungsstudien* die Nutzung der Inspektionsergebnisse für Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung fokussieren. Beides erfolgt in der Regel anhand von Befragungen schulischer Akteure, häufig von Schulleitungen oder Lehrkräften, gelegentlich im Rahmen eines Prä-Post-Designs über Fragebögen bzw. halbstrukturierte Leitfadeninterviews, die deskriptiv-statistisch bzw. inhaltsanalytisch ausgewertet werden (Böttcher & Keune, 2013; Kotthoff et al., 2016; Lambrecht & Rürup, 2012; Überblick u. a. bei Husfeldt, 2011a; Wurster & Gärtner, 2019). Weil in dieser Arbeit nur die Schulleitungsperspektive von Interesse ist, werden ausschließlich diese nachfolgend vorgestellt (vgl. Begründung in Abschn. 6.3.1).[2]

Weil viele Merkmale in der Gestaltung von Schulinspektionen zwischen den Ländern stark variieren, z. B. in Bezug auf Konsequenzen und den Einsatz

---

Reviews von Choi (2019) und Hofer et al. (2020) keine konsistenten und insgesamt gering positiven Effekte zu finden (für Deutschland keine Effekte bei Gärtner et al., 2014; positive Effekte bei Pietsch et al., 2014; für England tendenziell eher negative Effekte Cullingford & Daniels, 1999; Rosenthal, 2004; Shaw et al., 2003; Wilcox & Gray, 1996; mit Ausnahme von der durch Ofsted in Auftrag gegebenen Studie von Matthews & Sammons, 2004; für die Niederlande leicht positive Effekte Luginbuhl et al., 2009; ähnlich für die USA u. a. Hanushek & Raymond, 2005; Jacob, 2005). Die meisten Studien haben Kurzzeiteffekte untersucht und können entsprechend keine Aussagen zu mittel- oder langfristigen Wirkungen treffen, die bei externer Schulevaluation eher zu erwarten sind (Lambrecht & Rürup, 2012; Wolf & Janssens, 2007). Daher fordern Maag Merki und Altrichter (2016) u. a. den Einsatz multivariater Forschungsdesigns und Längsschnittstudien. Dennoch bleibt die empirische Messbarkeit von Wirksamkeit äußerst komplex, da Leistungsdaten von Schüler:innen sich „nur schwerlich monokausal auf Inspektionsergebnisse zurückführen lassen" (Schmidt, 2020, S. 76).

[2] Einschätzungen der Schulleitungen unterscheiden sich z. T. signifikant von denen der Lehrkräfte. So akzeptieren Lehrkräfte das Verfahren eher schlechter, bewerten den Erkenntnisgewinn eher kritischer und empfinden im Schnitt mehr Belastungen sowie den Aufwand als zu hoch. Ferner zeigen sich Einstellungsmuster zum Umgang mit den Ergebnissen tendenziell weniger positiv (Altrichter & Kemethofer, 2016; Böttcher et al., 2010; Brüsemeister et al., 2016; Keune, 2014; Kotthoff et al., 2016; Schmidt, 2013; Schwank & Sommer, 2012; Sommer, 2011b; Wurster et al., 2016).

von Sanktionen, werden nachfolgend diejenigen Akzeptanz- und Nutzungsstudien näher betrachtet, welche die deutschen Schulinspektionsverfahren betreffen (vgl. Abschn. 2.3.1). Dabei wird in diesem Kapitel auf eine Differenzierung der Erkenntnisse nach Bundesländern verzichtet, weil die Studien zu ähnlichen Erkenntnissen gelangen und die Ergebnisse der Studien mit standardisierten Fragebögen von Böhm-Kasper et al. (2016) sowie Wurster et al. (2016) nur geringfügige Varianz in Bezug auf die Akzeptanz der unterschiedlichen Schulinspektionsverfahren der untersuchten Bundesländer und „keine systematischen Unterschiede in den Entwicklungsaktivitäten [zeigen]" (Wurster et al., 2016, S. 571). Während Böhm-Kasper et al. (2016) 632 Schulleitungen in den Bundesländern Niedersachsen, Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen in Bezug auf die Akzeptanz und Wahrnehmung der dortigen Schulinspektionsverfahren befragt und vergleichend untersucht haben, haben Wurster et al. (2016) die Antworten von insgesamt 361 Schulleitungen und 1.228 Lehrkräften aus Bremen, Berlin und Brandenburg analysierend gegenübergestellt.

*Akzeptanzstudien* basieren auf der Annahme, dass die Zufriedenheit mit der Schulinspektion und der beurteilte Erkenntnisgewinn darüber mitentscheiden, wie Schulen die Inspektionsergebnisse rezipieren, nutzen und schließlich in Entwicklungsprozesse überführen (Standaert, 2001; vgl. auch Ehren-Visscher-Modell in Abschn. 2.3.1).[3] Obwohl mit Schulinspektion zusätzliche Belastungen und Beanspruchungen[4] einhergehen, sind damals wie heute aus Sicht der meisten Schulleitungen in Deutschland konkludierend (eher) hohe Akzeptanzwerte festzuhalten (F. Huber, 2008; Feldhoff et al., 2019; Pietsch, 2011; Pietsch et al., 2015; Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, 2008; Böttcher et al., 2010; Keune, 2014; Niedersächsische Schulinspektion, 2009; Sommer, 2011b; Märkl, 2009; Behnke & Steins, 2017; MSW, 2009b, 2016; Gärtner & Wurster, 2009b, 2009a; Preuße et al., 2019). Dabei hängen die Zustimmungsurteile häufig mit den Inspektionsergebnissen zusammen und damit, inwiefern die Ergebnisse zum Selbstbild

[3] Obwohl die allgemeine Akzeptanz des Verfahrens häufig mit der wahrgenommenen Kompetenz der Inspektor:innen abgeprüft und die Schulinspektion nach Schmidt (2013) „als stark an die Person der oder des Evaluierenden gebunden verstanden wird" (S. 33), sollen Einstellungen speziell zum Umgang mit den Inspektor:innen in Abschnitt 3.2.2 behandelt werden.

[4] In Forschungsstudien aus dem angelsächsischen Raum zeigen sich in stärkerem Maße Ängste und Belastungen, was häufiger zu nicht intendierten Effekten z. B. eine überzogen positive Darstellung der Schule (Window dressing) führt (Brimblecombe et al., 1995; Wolf & Janssens, 2007; Ehren & Shackleton, 2016a; Jones et al., 2017; Kemethofer et al., 2017; älterer Überblick bei Husfeldt, 2011b).

der Schule passen (Böhm-Kasper et al., 2016b; Gärtner et al., 2009; Sommer, 2011b).

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Schulleitungen der Schulinspektion unterschiedliche Funktionen, vor allem die Entwicklungs- und die Rechenschaftsfunktion, zuschreiben und sich die Einstellungen auch im Verlauf des Inspektionsprozesses wandeln können (Behnke & Steins, 2017; Brüsemeister et al., 2016). Während in den Studien von Feldhoff et al. (2017), Preuße et al. (2019) sowie Schmidt (2013) ein Großteil der Schulleitungen in erster Linie die Sicht auf Schulinspektion als Kontrollinstrument von Einzelschulen teilt und etwa die Hälfte der Schulleitungen ihre Entwicklungsfunktion anerkennen, ist es in der Studie von Pietsch (2011) andersherum. Weil einige Schulleitungen von der „Wahrnehmung und Wertschätzung der geleisteten schulischen Arbeit" (Feldhoff et al., 2017, S. 14; vgl. auch Schmidt, 2013) durch die Schulinspektion berichten, identifizieren Feldhoff et al. (2017) dies ergänzend zu den bisherigen in Abschnitt 2.3.1 dargestellten Funktionen als „Anerkennungsfunktion" (S. 14).

*Nutzungsstudien* untersuchen Auswirkungen von Schulinspektion anhand der von schulischen Akteuren berichteten Entwicklungsmaßnahmen. Deutlich wird zunächst, dass Schulleitungen sich selbst ein hohes Maß an Auseinandersetzung mit den Ergebnisdaten attestieren (Schmidt, 2013; Wurster et al., 2013; Wurster, 2016). Dabei halten sie die Ergebnisse zwar größtenteils für verständlich und nachvollziehbar, schätzen allerdings den Anregungsgehalt für Schul- und Unterrichtsentwicklung unterschiedlich ein und schreiben den Inspektionsergebnissen insgesamt eher einen geringeren Neuigkeitswert zu (Behnke & Steins, 2017; Böttcher et al., 2010; Gärtner & Wurster, 2009a; Kleine, 2015; S. Müller, 2008a; Preuße et al., 2019; Sommer, 2011b).

Die Mehrheit der Befunde aus Befragungen von Schulleitungen deuten darauf hin, dass ein beachtlicher Teil der Schulen wenig bis keine Maßnahmen nach einer Schulinspektion umsetzt (Böhm-Kasper et al., 2016b; Böttcher et al., 2010; Diedrich & Pietsch, 2015; F. Huber, 2008). So haben Wurster und Gärtner (2013b) lediglich 41 % der Schulen in Berlin und Brandenburg als *aktive* und *aktive unzufriedene Schulen* identifiziert. Übrigens derselbe Anteil, der sich bei den in der Untersuchung berücksichtigten Grundschulen wiederfindet. Diese zeichnen sich durch eine hohe Aktivität im Vorfeld und nach der Rückmeldung der Inspektionsergebnisse aus und unterscheiden sich von denjenigen Schulen, bei denen

> nur wenig Aktivität nach der Inspektion verzeichnet werden [kann], da a) die Ergebnisse als eher gut wahrgenommen werden (‚*(selbst-)zufriedene Schulen*'), b) der Nutzen als gering wahrgenommen wird (‚*reaktive Schulen*') oder c) das Ergebnis als

> so schwach wahrgenommen wird, dass Resignation und Passivität eintritt (‚*passive unzufriedene Schulen*'). (Wurster & Gärtner, 2013b, S. 441, Herv. i. O.)

Sofern Maßnahmen aufgrund einer Schulinspektion angestoßen werden, beziehen sie sich laut den Angaben der Schulleitungen in älteren Studien überwiegend auf die Bereiche Schulklima, Zusammenarbeit im Kollegium, interne Evaluation und Schulprogrammarbeit (Gärtner & Wurster, 2009a, 2009b; F. Huber, 2008; MSW, 2009b; Pietsch, 2011). In aktuelleren Befragungen etwa bei Feldhoff et al. (2017) berichten Schulleitungen zunehmend von Aktivitäten im Bereich der Unterrichtsentwicklung aufgrund einer Schulinspektion. Beispielsweise steigert sich die Nennung von Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung in den Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht in Berlin und Brandenburg von vormals 20 bis 30 % auf nunmehr 46 bis 56 % (Preuße et al., 2019; Gärtner, 2021). Außerdem haben die Studien von Gärtner (2011) sowie Wurster und Gärtner (2013b) zeigen können, dass Schulentwicklung – konträr zum angedachten Wirkmodell – im Vorfeld der Schulinspektion stattzufinden scheint. Unklar bleibt nach Gärtner (2021) jedoch, ob die im Vorfeld initiierten „Maßnahmen nachhaltig die Schul- und Unterrichtsqualität beeinflussen oder nur ein ‚Strohfeuer' vor dem Schulbesuch darstellen" (S. 182).

Zusammengenommen lässt sich Folgendes im Abgleich genannter Befunde pointiert festhalten: Das Instrument Schulinspektion ist vonseiten der Schulleitungen bei gleichzeitig niedrigen Erwartungen hinsichtlich neuer Erkenntnisgewinne zwar hoch akzeptiert, mündet für den Großteil der Schulen jedoch offenbar selten in Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Einfach gesagt: „Akzeptanz und Wirkung fallen – anders als in der Steuerungsvorstellung einer Schulentwicklung durch Einsicht konzipiert angenommen – auseinander" (Böhm-Kasper et al., 2016a, S. 124).

Trotz einzelner heterogener Befundmuster und einiger positiver Entwicklungen wird diese eher allgemeine Schlussfolgerung im Forschungsfeld als relativ stabil angesehen und gleichzeitig als äußerst problematisch bewertet (vgl. Transferproblem in Kap. 1). Obwohl unklar bleibt, inwiefern sich längerfristige Wirkungen einstellen, besitzen die Wirkmodelle der Schulinspektion somit allenfalls „theoretische Plausibilität einer Schulentwicklung durch Einsicht in Evidenzen" (Lambrecht, 2018, S. 34; vgl. Gärtner et al., 2014).

Nicht selten wird in diesem Kontext auf die Bedeutung von Unterstützungssystemen hingewiesen, die (nicht nur) im Nachgang der Schulinspektion gefordert sind (Altrichter & Kemethofer, 2016; Böhm-Kasper & Selders, 2013; Gärtner, 2021; S. Müller, 2015). Weil 39 % der im Kontext des Projekts *Schulleitungsmonitor* befragten Schulleiter:innen der Meinung sind, ihnen gelänge die Vor-

und Nachbereitung der externen Evaluation nicht sehr gut, kann der Unterstützungsbedarf nochmals bekräftigt werden (Schwanenberg et al., 2020). Da der überwiegende Anteil der in dieser Studie befragten 1.471 Schulleitungen aus neun Bundesländern an Grundschulen tätig ist, kann dies insbesondere für diese Schulform vermutet werden.

Neben dem in vielerlei Hinsicht erklärungsbedürftigen Forschungsstand, regt auch der nun folgende methoden- und steuerungskritische Blick weitere Forschungstätigkeiten an. Denn wie anfänglich erwähnt, wird empirisches Wissen zur Wirkung und Wirksamkeit der Schulinspektion überwiegend über quantitative oder qualitative Akteursbefragungen eruiert. Angesicht dieser Dominanz der auf Selbstauskünften schulischer Akteure basierenden Studien wird nach Schmidt (2020) „Wirksamkeit dergestalt unidirektional an die von Schulinspektion ‚betroffenen' schulischen Akteure gebunden" (S. 76), dass sich diese Studien der Kritik stellen müssen, „kaum mehr als Meinungsforschung" (Böttcher & Keune, 2010, S. 162) zu sein. Gemeint ist, dass unklar bleibt, wie weit die „Selbstberichte betroffener Akteure über ihre Tätigkeit als valide Indikatoren für den Erfolg von Schulinspektion gelten können" (Altrichter & Kemethofer, 2016, S. 500). Denn schließlich wird damit nicht geprüft, welche Maßnahmen im Nachgang einer Schulinspektion in Schule tatsächlich und mit welcher Qualität implementiert werden.

Darüber hinaus speisen sich die hier skizzierten Erkenntnisse überwiegend aus inspektoratseigener bzw. -naher Begleitforschung oder Auftragsforschung. Dies kritisieren Lambrecht und Rürup (2012) wie auch Husfeldt (2011b) bereits vor zehn Jahren und fordern eine entsprechend kritische Interpretation der Ergebnisse solcher Studien. Besonders ist dies bei einem Großteil der veröffentlichten Befunde aus Nordrhein-Westfalen geboten (MSW, 2009b, 2016; S. Müller, 2010; für die Sekundäranalyse bei Kleine, 2015). Denn diese basieren z. T. auf einer nicht anonymisierten und vom Ministerium angeordneten Befragung von inspizierten Schulen, deren Antworten „im Sinne einer sozialen Erwünschtheit verzerrt sein können" (MSW, 2016, S. 43; kritisch siehe Kleine, 2015; vgl. ähnlich für Niedersachsen Sommer, 2011b).

Ferner geben Lambrecht und Rürup (2012) zu bedenken, dass damit Schulinspektion „ausgehend von einer bestimmten Instrumentenlogik [beforscht wird]" (S. 72). In den zwei

Forschungsfoki – Akzeptanz einerseits, Wirkungen andererseits – bildet sich deutlich die bildungspolitische Steuerungslogik einer Schulentwicklung über Einsicht durch

> Evidenzen ab. Die Studien übernehmen somit auch die Vorannahme einer evidenzbasierten Steuerung, [sie] gehen also davon aus, dass der postulierte Wirkmechanismus auch der tatsächlich wirksame ist. (Dietrich & Lambrecht, 2012, S. 59)

Diese „Parallelität von Schulinspektionsprogrammatik und Schulinspektionsforschung" (Lambrecht & Rürup, 2012, S. 72) befeuert in der Folge eine Forschung, die „sich im Prinzip selbst [evaluiert]" (Lambrecht & Rürup, 2012, S. 72).

Aus governanceanalytischer Perspektive tendieren damit die auf Akzeptanz und Nutzen der Schulinspektion ausgerichteten Studien zu einer gewissen Verengung, da sie „auf Vorstellungen der partizipativen Aushandlung (datengestützter) Argumentation im Falle der Schulentwicklungsforschung [fokussieren]" (Heinrich & Lambrecht, 2016, S. 194). Im Blickfeld dieser Forschung ist damit der Modus der *Verhandlung* von den basalen Formen der Handlungskoordination. Die zwei anderen basalen Formen, *Beobachtung* oder *Beeinflussung*, bleiben unberücksichtigt, ebenso weitere empirisch vorzufindende Modi, die sich in der Praxis potenziell zeigen könnten (vgl. Abschn. 2.2). Und so bleibt in diesem Forschungsfokus – ähnlich wie in den zugrundliegenden Modellen in Abschnitt 2.3.1 – unbeantwortet, wie beispielsweise die Schnittstellen zu den externen Unterstützungsinstanzen ausgestaltet werden und ob bzw. inwiefern damit die Rezeption der Schulinspektionsergebnisse positiv zu beeinflussen ist. Dies scheint angesichts des offenkundigen Unterstützungsbedarfs an Grundschulen vor allem für ebendiese Schulform erforschungswürdig.

Konkludierend stellt das empirisch dargelegte Transferproblem, der offenkundige Unterstützungsbedarf von Schulen sowie der methoden- und steuerungskritische Blick auf vorgestellte Studien den Ausgangspunkt für eine forschungslogische Verschiebung in der Erforschung von Schulinspektion dar. Von nun an werden sowohl Fragen der Schnittstellen zwischen Schule und Schulaufsicht bei Schulinspektion (ergänzend) bearbeitet als auch auf Verstehen ausgerichtete Forschungsvorhaben durchgeführt, die mit einer steuerungskritischen, häufig governanceanalytischen Perspektive, vorherige Forschungsbestände erweitern (Heinrich et al., 2014). Um beide wird es nun im Folgenden gehen.

## 3.2 Zur Erforschung von Handlungskoordination bei der Schulinspektion

Anfängliche Forschung zur Schulinspektion war auf Akzeptanz- und Wirkungsfragen durch die Befragung schulischer Akteure ausgerichtet (vgl. Abschn. 3.1). Obschon diese zunehmend durch Fragen nach der Zusammenarbeit an den

Schnittstellen zwischen Schule und Unterstützungssystem abgelöst werden, fanden „Akteurskonstellationen […] in der Erforschung der Schulinspektion bislang wenig Berücksichtigung“ (Brüsemeister et al., 2016, S. 52). So machen aktuell etwa Manitus et al. (2021) auf eine generell fehlende wissenschaftliche Betrachtung der Schnittstellenarbeit in der Schulsystementwicklung aufmerksam und auch Müller und Klein (2019) betonen, dass im Zusammenhang mit der Frage nach dem Ertrag der Schulinspektion „das gesamte Setting genau betrachtet werden [muss]“ (S. 213). Beispielsweise ist von Interesse, wie die als notwendig erachtete „Einbindung sowohl der Aufsicht als auch des beratenden Unterstützungssystems in die Auseinandersetzung der einzelnen Schulen mit den Daten“ (S. Müller & Klein, 2019, S. 213) praktisch erfolgt.

Bestehende Erkenntnisse zur Handlungskoordination zwischen den Akteuren der Schulleitung, der Schulinspektion, der Schulaufsicht und der staatlichen Schulentwicklungsberatung sollen nun systematisiert werden. Mit genannten Begriffen sind also die Akteure in ihrer Funktion gemeint (vgl. zur begrifflichen Differenzierung Kap. 2). Neben Ergebnissen zu ihrer schulinspektionsbezogenen Handlungskoordination werden im folgenden Forschungsüberblick die Rollenverständnisse der Akteure und ihre subjektiven Verständnisse von Schulinspektion zusammengetragen. Die zwei letztgenannten Aspekte werden als Eigenperspektive bezeichnet und sind deshalb relevant, weil sie die Absichten der Akteure prägt, die wiederum Eingang in ihre Handlungen finden (Altrichter & Heinrich, 2007; vgl. zur Handlungslogik Abschn. 2.2). Die folgenden Forschungsbefunde fokussieren, wie auch im vorherigen Kapitel, Studien aus dem deutschen Inspektionskontext. Dies ist auch hier sinnvoll, da internationale Schulsysteme „gänzlich anders aufgestellt sind mit Konsequenzen für das systemische Zusammenspiel der Akteure, für die Verteilung von Verantwortung, für die Verfügungsrechte über Informationen und für die Beziehungskonfigurationen“ (Diedrich & Maritzen, 2020, S. 146). Beispielsweise existiert – so die Autoren weiter – kein „vergleichbares institutionelles Äquivalent für das, was in Deutschland Schulaufsicht ist“ (Diedrich & Maritzen, 2020, S. 146).

Grundsätzlich wird nachfolgend auf zwei Arten von Studien Bezug genommen: Erstens wird auf einige aus vorherigem Kapitel bekannte Studien z. B. Feldhoff et al. (2017) oder Preuße et al. (2019) wiederholt verwiesen. Denn sie beinhalten neben Erkenntnissen zu klassischen Akzeptanz- und Nutzungsfragen auch Befunde zum Zusammenwirken zwischen Schule und Schulinspektion oder der Schulaufsicht. Zu diesen, in der evaluativen Logik verbleibenden und auf die Optimierung des Instruments abzielenden Auftragsforschung, kommen zweitens Forschungsbeiträge hinzu, die sich häufig unter Rückgriff auf die Educational Governance (vgl. Abschn. 2.2) von der Steuerungsprogrammatik emanzipieren.

Sie beforschen Schulinspektion als „komplexes Gebilde der Handlungskoordination jenseits von bildungspolitischen Intentionen“ (Heinrich & Lambrecht, 2016, S. 183), und untersuchen dabei auch die Eigensinnigkeit und Eigenlogik der Akteure. Hierbei kommen in der Regel qualitative Forschungsdesigns zum Einsatz, die darauf abzielen, die spezifische Ausgestaltung des Inspektionsverfahrens und diejenigen Modi der Handlungskoordination, die sich praktisch im Feld ereignen, „deskriptiv festzuhalten“ (Heinrich et al., 2014, S. 23). Damit versuchen diese Studien auch Erklärungsansätze für das o.g. Transferproblem befördern zu können (Brüsemeister et al., 2016; Heinrich & Lambrecht, 2018). Zu nennen sind hier insbesondere die Beiträge, die im Kontext des BMBF-Verbundprojekts *Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung und seine Realisierungsbedingungen auf einzelschulischer Ebene* und des Folgeprojekts *Funktionen von Schulinspektion: Erkenntnisgenerierung, wissensbasierte Schulentwicklung und Legitimation* entstanden sind (Böhm-Kasper et al., 2016a; Brüsemeister et al., 2016; Dietrich, 2012, 2014, 2016; Dietrich & Lambrecht, 2012; Heinrich, 2015, 2017; Preuß et al., 2015). Die Daten umfassen neben quantitativen Befragungen von Schulleitungen über 120 Interviews mit Schulleitungen, Inspektionsteams, Schulaufsicht, Schulträgern, Lehrkräften und Eltern aus Baden-Württemberg, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen. Die Bundesländer wurden ausgewählt, weil sie mit ihren Schulinspektionsverfahren dasselbe Ziel verfolgen, aber „möglichst große konzeptuelle und verfahrensmäßige Differenz der Schulinspektionsmethoden“ (Böhm-Kasper et al., 2016b, S. 19) abbilden. In dieser Arbeit sind lediglich Befunde zu den drei erstgenannten Akteuren von Interesse. Vorwegnehmend sei zudem auf folgende zwei Aspekte hingewiesen: Erstens wurden aus den qualitativen Daten verschiedene Argumentationsmuster mittels objektiv-hermeneutischer Rekonstruktion oder inhaltsanalytischer Verfahren herausgearbeitet, die sich auf eine unterschiedliche Anzahl der durchgeführten qualitativen Experteninterviews beziehen. Solche qualitativ-rekonstruktiven Erkenntnisse sind für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit von Interesse, da sie anschlussfähige Argumentationsfiguren anbieten. Dabei verfolgen sie jedoch keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit und sind entsprechend als solche zu lesen. Zweitens sind die Ergebnisse etwa bei Brüsemeister et al. (2016) als länderübergreifende Zusammenschau der Befunde zu verstehen, d. h. Einschätzungen der befragten Akteure wurden zur Wahrung von Anonymität bundeslandübergreifend aggregiert. Diese Vorgehensweise wird in Kapitel 4 kritisch diskutiert.

Der Abschnitt 3.2 wird nun wie folgt strukturiert: In den ersten drei Abschnitten wird jeweils ein Akteur ins Zentrum der Betrachtung gestellt und mit ihm die jeweilige Eigenperspektive sowie der mit dem Verfahren der Schulinspektion in

Zusammenhang stehende Handlungskontext. Jeweils am Ende erfolgt eine knappe Zusammenfassung. Da die Perspektive der Schulleitungen zur Schulinspektion bereits in Abschnitt 3.1 skizziert wurde, wird auf ein eigenständiges Kapitel verzichtet und die Handlungskoordination mit anderen Akteuren in den genannten Abschnitten integriert. Die Befunde werden so systematisiert, dass sich „aus den kumulierten Einzelbetrachtungen verschiedener Akteure eine Aussage zur Konstellation extrapolieren lässt“ (Schmidt, 2020, S. 84). Dies geschieht in Form einer Synopse im darauffolgenden Kapitel 4, in dem die zentralen Erkenntnisse gebündelt und die Fragestellungen dieser Arbeit hergeleitet werden.

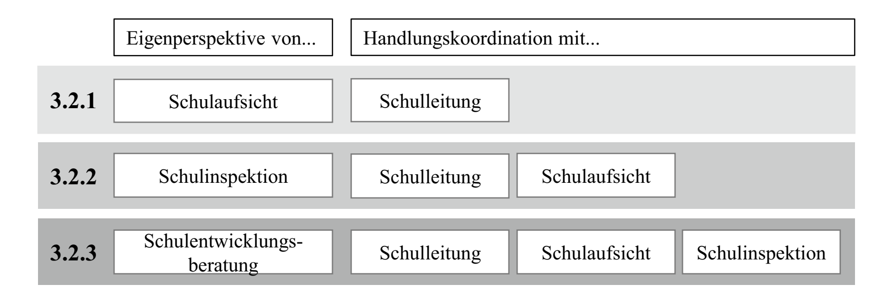



**Abb. 3.1** Überblick der Abschnitte zur Erforschung von Handlungskoordination bei der Schulinspektion

### 3.2.1 Schulaufsicht: Zwischen Aufsicht und Beratung

Die Schulaufsicht war in den letzten Jahrzehnten – wie in Abschnitt 2.1 gezeigt – weder im Blickfeld der Schulpolitik, noch wurde ihr Aufmerksamkeit durch die Bildungsforschung zuteil (u. a. Ackeren & Klein, 2020; Brüsemeister & Gromala, 2020; Brüsemeister & Newiadomsky, 2008).[5] Aktuell mehren sich zwar (wieder) Verweise auf die defizitäre Forschungslage zu diesem Akteur, allerdings kann

[5] Schulaufsichtsforschung stammt zum Großteil aus den 1980/90er Jahren und verschwand als eigener Forschungsgegenstand im Zuge der empirischen Wende. Häufig wurden die Studien mit der Intention einer (kosteneinsparenden) Effizienzsteigerung und Optimierung der Schulaufsicht von der Bildungsadministration selbst durchgeführt oder in Auftrag gegeben (siehe u. a. folgende Übersichten: Bürger, 2007; Burkard, 1998; Burkard & Rolff, 1994; Richter, 1975; sowie Gutachten für NRW Koetz & Jaschke, 1994; Bogumil et al., 2016).

> man nicht […] von einer Schulaufsichtsforschung als einem konsolidierten und interdisziplinär strukturierten Forschungsfeld sprechen, das auf Basis geordneten und als hinreichend robust befundenen Wissens Orientierung für die an der Schnittstelle von Schulen, Schulverwaltung und Schulunterstützung agierenden Instanzen geben könnte. (Diedrich & Maritzen, 2020, S. 140)

In diesem Kapitel werden die für die Fragestellungen der Arbeit relevanten Befunde zum schulaufsichtlichen Tätigkeitsfeld im Kontext der Schulinspektion systematisiert. So folgen zunächst Studien zum subjektiven Verständnis von Schulinspektion und zum eigenen Rollenverständnis sowie später Erkenntnisse zur bisher nach Bremm und Klein (2020) immer noch empirisch unterdefinierten Schnittstelle zur Schulleitung, insbesondere in Bezug auf schulaufsichtliche Unterstützungsleistungen und die Zielvereinbarungen.

*Subjektives Verständnis von Schulinspektion und eigenes Rollenverständnis*
Das Verfahren der Schulinspektion wird von den acht bei Brüsemeister et al. (2016) befragten Schulaufsichtsbeamt:innen als gezielter Blick von außen im Sinne einer „objektiven Beurteilung schulischer Lehr- und Lernprozesse wahrgenommen" (S. 72). Ferner wird in dieser Studie wie auch in anderen Untersuchungen deutlich, dass die Schulaufsicht das Inspektionsverfahren grundsätzlich als nützliches Instrument der Schulentwicklung bewertet und dies auch den Schulen zu vermitteln versucht. Die Schulaufsichtsbeamt:innen messen den Inspektionsergebnissen – auch wenn sie sich mit eigenen Eindrücken decken – eine wichtige Bedeutung und im Vergleich zu den Schulleitungen einen wesentlich größeren Anteil eines Neuigkeitswertes bei (Böttcher et al., 2010; Dedering et al., 2010; Feldhoff et al., 2019; Kleine, 2015; Preuß et al., 2015; Preuße et al., 2019; Schubert, 2013a). Insofern erfüllt die Schulinspektion aus Sicht der Schulaufsicht besonders die Erkenntnisfunktion zur datengestützten Schulentwicklung (vgl. Abschn. 2.3.1) und ermöglicht damit, wie Dietrich (2016) es betitelt, einen administrativen Zugriff auf innerschulische Entwicklung. Denn schulische Entwicklung – so Dietrich (2016) weiter – wird durch Schulinspektion in Passung zur Verwaltungslogik „systematisiert, schriftlich kodifiziert und damit für die Administration sichtbar und verwaltbar" (S. 133). Damit ziele Schulinspektion auf die Bearbeitung des in Abschnitt 2.1 herausgestellten Steuerungsproblems zwischen Einzelschule und Schuladministration ab.

Darüber hinaus geht aus bisherigen Studien hervor, dass die Inspektionsberichte von der Schulaufsicht offenbar unterschiedlich genutzt werden: von einer intensiven Berichtsaneignung bis zur überblicksartigen Auseinandersetzung (Kleine, 2015; Böttcher et al., 2010; Schubert, 2013a; Bogumil et al., 2016). Wie

andere Autorenbetont auch Schubert (2013a), dass „die Rezeption der Berichte im situativen Rahmen der Arbeitsbedingungen der Schulaufsicht gesehen werden [muss]“ (S. 59). Diese Bedingungen können nach bisherigen Studien als begrenzt gelten. Denn heute wie damals ist eine (zeitliche) Überfrachtung der Schulaufsicht mit administrativen und organisatorischen Aufgaben z. B. Personalmanagement festzustellen, was zu Lasten qualitätsentwickelnder wie -sichernder Tätigkeiten geht. Beispielsweise heißt es im nordrhein-westfälischen Gutachten zur Schulaufsicht von Bogumil et al. (2016), dass Aufgaben in den Bereichen der Qualitäts- und Schulentwicklung, wozu auch Tätigkeiten im Zuge der Qualitätsanalyse zählen, aufgrund von Aufgabenverdichtung und zu wenig Personal nur „unzureichend wahrgenommen werden können“ (S. 61). Hinzu kommt, dass die befragten Schulaufsichtsbeamt:innen eine Diskrepanz zwischen den tatsächlichen von Schulaufsicht benannten Aufgabenschwerpunkten, u. a. Beschwerdemanagement, und ihren Idealvorstellungen des Berufsbilds konstatieren. Besonders deutlich schlägt sich diese bei der unteren Schulaufsicht in NRW nieder, die für die Grundschulen zuständig ist (vgl. Abschn. 5.1). Hier sind die Arbeitsanforderungen und die Anzahl der zu betreuenden Schulen grundsätzlich sehr hoch. Wegen Personalmangels muss ein Viertel des Schulaufsichtspersonals für die Grundschulen sogar kreisübergreifend eingesetzt werden. Überdies übernehmen die Schulaufsichtsbeamt:innen für diese Schulform zahlreiche weitere Generalien auch für die weiterführenden Schulen (Bogumil et al., 2016). Schulformunabhängig besteht der Wunsch der Schulaufsicht nach mehr Zeit für Beratung und Unterstützung der Schulen mit überraschender Eindeutigkeit seit nunmehr fast 50 Jahren (Baumert, 1985; Buchen et al., 1993; Gampe, 1994; Hopf et al., 1980; Poschardt, 1978; Richter, 1975; Schwab, 1978, 1979; Koetz & Jaschke, 1994; Bogumil et al., 2016; Dedering, 2020; speziell im Kontext von Schulinspektion u. a. Kleine, 2015; Preuße et al., 2019).

Der offensichtlich von Schulaufsicht gewünschte Beratungsauftrag prägt auch ihr Rollenverständnis im Kontext von Schulinspektion, wenngleich dies in unterschiedlichem Ausmaß und stets im Bewusstsein staatlicher Aufsichtsfunktion der Fall ist. Während einige Schulaufsichtsbeamt:innen durch Schulinspektion von einer Verschiebung ihrer Rolle hin zu mehr Beratung sprechen, sehen andere ihre Aufsichtstätigkeit stärker gefragt (Brüsemeister et al., 2016; Dedering, 2020; Keune, 2014; Kleine, 2015; Preuß et al., 2015; Schubert, 2013b; Wurster et al., 2020). Und so scheint Schulinspektion das originär schulaufsichtliche „Spannungsverhältnis nicht zu beruhigen“ (Böttcher et al., 2010, S. 196). Die „paradoxe Doppelfunktion“ (Heinrich, 2007, S. 254) besteht fort und muss situativ gelöst

werden.[6] Inwiefern dieses Rollenverständnis der Schulaufsicht die schulinspektionsbezogene Handlungskoordination mit der Schulleitung prägt bzw. verändert, wird im Folgenden erläutert.

*Handlungskoordination zwischen Schulaufsicht und Schulleitung*
Die zwölf im o.g. BMBF-Verbundprojekt befragten Schulleitungen sehen sich qua ihrer Rollenzuschreibung im Schulinspektionsverfahren als „Knotenpunkt" (Preuß et al., 2015, S. 128) oder „Motor für Schulentwicklung" (Brüsemeister et al., 2016, S. 81). Angesichts dessen verwundert es kaum, dass im Inspektionsverfahren die Schulaufsicht „fast nur zu den Schulleitungen, nicht aber zu den übrigen Akteuren Kontakte [unterhält]" (Brüsemeister et al., 2016, S. 72). Dies tut sie erstens durch Unterstützungsleistungen und zweitens im Rahmen von Zielvereinbarungen nach der Schulinspektion, welche „die Handlungskoordination punktuell formalisiert und das Potential bietet, die Verbindlichkeit zu erhöhen" (Feldhoff et al., 2019, S. 203). Zu beidem werden nun zentrale Befunde skizziert.

Zunächst fällt auf, dass Angaben von Schulleitungen zur Beratungsleistung[7] der Schulaufsicht nicht nur stark streuen, sondern sich auch erheblich von denen der Schulaufsicht unterscheiden, wobei unklar bleibt, inwiefern dies auf unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe oder eine unterschiedlich erlebte Praxis zurückzuführen ist (Böttcher et al., 2010; Feldhoff et al., 2019). Beispielsweise stimmen die in der Untersuchung von Preuße et al. (2019) befragten 22 Schulaufsichtsbeamt:innen in Berlin der Aussage, dass Schulinspektion die Zusammenarbeit zwischen Schulaufsicht und Schulen intensiviere, um 33 Prozentpunkte mehr zu als die befragten Schulleiter:innen. Ferner nimmt die Schulaufsicht ihre eigene Beratungsleistung im Kontext von Schulinspektion im Vergleich zu den Angaben

---

[6] Das Spannungsverhältnis von Aufsicht und Beratung ist auch Ausdruck dessen, dass sich Überlagerungen bzw. Vermischungen von neuen evaluationsbasierten und bürokratischen Steuerungsstrategien zeigen (Kussau & Brüsemeister, 2007a, S. 43; vgl. empirische Studie u. a. Gördel, 2016; Schmelzer & Löffler, 2020). Beispielsweise identifizieren Brüsemeister und Newiadomsky (2008) drei Typen schulischen Verwaltungshandelns: Typ „neues Management" sowie zwei Mischformen Typ „distanziertes Management" und Typ „pädagogische Bürokratie". Der erste erwartbare Typ betont die Organisationsentwicklung und die Steuerung durch Beraten, Anregen, Begleiten und Unterstützen. Während der zweite Typ eine formalistische Umgangsweise mit den Schulen pflegt und Erwartungen an die Schulen externalisiert, verschränkt sich Letztgenannter am stärksten mit den Belangen der Schule und verbindet das eigene Führungshandeln mit einem Ethos der (pädagogischen) Beziehungspflege.

[7] Schulaufsichtliche Beratungspraxis beschränkte sich vor der Jahrtausendwende überwiegend auf amtliche Hilfen, formal-organisatorische Aspekte und auf wenig regelmäßige (z. T. unzureichende) Kontakte zur Schulleitung (Burkard & Rolff, 1994; Rosenbusch, 1994).

der Schulleitungen deutlich ausgeprägter wahr. Konkret schildern sie Unterstützungsangebote bei der Analyse der Inspektionsergebnisse oder der Konzeption von Maßnahmen und betonen, Veränderungsimpulse gegeben oder schulische Akteure motiviert zu haben (Preuße et al., 2019). In anderen Untersuchungen nennen die Mitarbeitenden der Schulaufsicht Unterstützungsleistungen im Bereich der Schulentwicklung, bei alltäglichen Fragen und Problemen sowie bei der Vermittlung von weiteren Beratungsangeboten oder Fortbildungen (Adenstedt, 2016; Böttcher et al., 2010; Dedering, 2020; Kleine, 2015). Obwohl Dedering et al. (2010) in ihrer Studie konkludieren, dass „die häufigste und verbindlichste Form von staatlicher Beratung […] in Folge der Qualitätsanalyse durch die Schulaufsicht auf[tritt]" (S. 30), geben lediglich 40 % der 630 befragten Schulleiter:innen in NRW an, von der Schulaufsicht beraten worden zu sein. Allerdings bleibt hierbei offen, ob die Beratung im Kontext der Qualitätsanalyse erfolgt ist. In Berlin arbeiten in Vorbereitung auf die Schulinspektion nur 18 % und im Nachgang immerhin 28 % der 424 befragten Schulleitungen mit der Schulaufsicht zusammen (Preuße et al., 2019). Obschon Schulleitungen die Schulaufsichtsbeamt:innen insgesamt mehr in einer beratenden Rolle sehen, zeigt sich zusammenfassend, dass damit nicht unmittelbar eine Nutzung der schulaufsichtlichen Unterstützungsangebote einhergeht (Böttcher et al., 2010; Wurster et al., 2020).

Ähnlich divers wie die Nutzung der schulaufsichtlichen Beratungsangebote ist die Bewertung ebendieser. Während positive Einschätzungen dieser Angebote durch die Schulleitung zwischen 30–60 % changieren, kritisiert ein Teil der Schulleitungen recht deutlich die oftmals unzureichende oder nicht zufriedenstellende externe Unterstützung durch die Schulbehörden im Nachgang von Schulinspektionen (Böhm-Kasper et al., 2016b; Böhm-Kasper & Selders, 2013; Böttcher et al., 2010; Brüsemeister et al., 2016; Feldhoff et al., 2019; Preuße et al., 2019; Schubert, 2013b). In den von Böhm-Kasper et al. (2016) ausgewerteten Daten aus dem eingangs erwähnten BMBF-Verbundprojekt deutet sich an, dass die divergierenden Einschätzungen möglicherweise auch durch die länderspezifische Ausgestaltung der Inspektionsverfahren zu begründen sind. Denn genannte Kritik wurde vergleichsweise deutlich von den befragten Schulleitungen aus Niedersachsen angeführt.

Bundeslandunabhängig ist dies insgesamt als problematisch einzustufen, weil die Autoren in regressionsanalytischen Untersuchungen weiter zeigen, dass „mit steigender wahrgenommener Unterstützung durch Schulaufsicht bzw. Schulamt […] offensichtlich die Wahrscheinlichkeit der Initiierung von Schulentwicklungsmaßnahmen [steigt]" (Böhm-Kasper et al., 2016b, S. 42). Während einige Schulleitungen sich mehr entgegengebrachtes Interesse seitens der Schulaufsicht

und eine kontinuierlichere und intensivere Zusammenarbeit wünschen, halten auch einige Schulaufsichtsbeamt:innen ihre eigenen Unterstützungsmöglichkeiten und die dafür notwendigen Kompetenzen für ausbaufähig (Dedering, 2020; Preuße et al., 2019; Schubert, 2013a).

Probleme bei der Realisierung schulaufsichtlicher Unterstützung sehen beide, sowohl Schulleitungen als auch Schulaufsicht, vor allem in zeitlicher und personeller Ressourcenknappheit der Schulaufsicht, ihrer Doppelfunktion von Aufsicht/Kontrolle und Beratung sowie „Unklarheiten bei der Aufgaben- und Rollenverteilung zwischen Schulaufsicht und Schulleitung" (Brüsemeister et al., 2016, S. 75; vgl. Böttcher et al., 2010; Kleine, 2015; Wurster et al., 2020; Dedering, 2021). Denn es zeigt sich, dass der schulaufsichtliche Beratungsauftrag von verschiedenen Schulleitungen einerseits eingefordert und andererseits mit Blick auf die gleichzeitige Kontrollfunktion in Frage gestellt oder sogar abgelehnt wird (Burkard, 1998; Dedering, 2020; Feldhoff et al., 2019; Goecke, 2018; Keune, 2014; Wurster et al., 2020). Die Wahrnehmung der Kontrollfunktion wird nach Angaben der Schulleitungen in der Untersuchung von Böttcher et al. (2010) insbesondere durch die verbindliche Zielvereinbarung zwischen Schule und Schulaufsicht im Nachgang einer Schulinspektion verstärkt. Um diese soll es nachfolgend gehen.

Die Erarbeitung der Zielvereinbarung – da sind sich Schulleitung und Schulaufsicht einig – erfolgt überwiegend gleichberechtigt oder federführend durch die Schulleitung und wird aufgrund der Zeitrestriktionen der Schulaufsicht durch eher effiziente denn intensive, prozessbegleitende Verständigungsprozesse realisiert. Darunter fallen etwa einmalige telefonische Absprachen oder die Kombination eines Zielvereinbarungsgesprächs mit weiteren dienstlichen Anlässen (Böttcher et al., 2010; Feldhoff et al., 2019; Keitel, 2013; Keune, 2014; Kleine, 2015; MSW, 2009b; Schubert, 2013b; Ulber, 2010). Bundeslandübergreifend wird deutlich, dass sich die Schulaufsicht allgemein und speziell im Zielvereinbarungsprozess um einen wertschätzenden Umgang und ein vertrauensvolles Verhältnis zur Schulleitung bemüht und vor allem dazu anhält, die Anzahl der Ziele zu reduzieren und diese smart, d. h. spezifisch, messbar, attraktiv realistisch und terminiert, zu formulieren (Dedering, 2021; Keitel, 2013; Keune, 2014; Kleine, 2015; Schubert, 2013b; Ulber, 2010).

Werden Mitarbeitende der Schulaufsicht oder Schulleitungen nach bestehenden Zielvereinbarungen[8] im Nachgang einer Schulinspektion befragt, gibt jeweils

[8] Befunde zur inhaltlichen Ausgestaltung der Zielvereinbarungen sind für Hessen bei Keune (2014) für NRW bei Kleine (2015), für Sachsen-Anhalt bei Keitel (2013) sowie für Berlin bei Ulber (2010) nachzulesen.

nur jede zweite Person an, diese geschlossen zu haben (Kleine, 2015; MSW, 2009b; Preuße et al., 2019). Weil die Bearbeitungsphasen der Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht nach Preuße et al. (2019) höchst unterschiedlich ausfallen, lassen obige Angaben allerdings keine Rückschlüsse auf tatsächlich stattgefundene Prozesse zu. Interviews mit 28 Schulreferent:innen in Sachsen geben lediglich Hinweise darauf, dass limitierte Ressourcen, persönliche Einstellungen der Schulaufsicht zu den Zielvereinbarungen oder personelle Wechsel den Abschluss der Vereinbarungen potenziell verzögern oder im Extremfall verhindern könnten (Schubert, 2013b).

Insgesamt zeigt sich, dass die Kontrakte von der Schulaufsicht zwar als aufwendig, aber grundsätzlich nützlich für die Steuerung schulischer Entwicklungsprozesse angesehen werden. Die Bewertung der Zielvereinbarungen seitens der Schulleitungen hingegen fällt weniger zustimmend aus und zeigt gleichzeitig eine „nicht unerhebliche Variabilität in den Einschätzungen" (Feldhoff et al., 2019, S. 203; vgl. Keune, 2014; Kleine, 2015; Ulber, 2010). Beispielsweise bewerten lediglich etwas mehr als die Hälfte der befragten Schulleiter:innen in Berlin und NRW die Zielvereinbarungen als (eher) hilfreich (MSW, 2009b; Preuße et al., 2019). Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass Schulleitungen Zielvereinbarungen eher als (Selbst-)Verpflichtung gegenüber der Schulaufsicht verstehen (Keitel, 2013). Diese Wahrnehmung kongruiert mit den Auskünften der Schulaufsicht, die in Verbindung mit den Zielvereinbarungen „*von den Schulen* eine Initiative für die schulische Eigenverantwortung und Qualität [erwartet]" (Preuß et al., 2015, S. 133, Herv. i.O.; vgl. auch Preuße et al., 2019). Eine Überprüfung der Umsetzung von vereinbarten Zielen durch die Schulaufsicht wird von den Schulleitungen sowohl befürchtet als auch erhofft, idealerweise mit einer gewissen (zeitlichen) Flexibilität (Keune, 2014; Preuße et al., 2019; Wurster et al., 2018).

Anhand des Zielvereinbarungsprozesses können zwei Erkenntnisse illustriert werden, die grundsätzlich für das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht gelten können: Erstens schätzen die Schulleitungen die tatsächlichen Einflussmöglichkeiten der Schulaufsicht auf die Schule bzw. ihre Schulentwicklung heute wie damals weitaus geringer ein, als die Schulaufsicht selbst (Biewer, 1994; Brüsemeister et al., 2016; Burkard & Rolff, 1994; Rosenbusch & Schlemmer, 1997; Feldhoff et al., 2019; Wurster et al., 2020). Schließlich ist die Schulaufsicht a) „auf die (Mit-)Arbeit der Schulleitung angewiesen" (Feldhoff et al., 2019, S. 202), muss b) „auf Auskünfte der Schulen vertrauen" (Wurster et al., 2020, S. 179) und hat offenbar c) wenig bis keine Möglichkeiten zur Verfügung, bei unbefriedigenden Schulentwicklungsprozessen einzugreifen (Böttcher et al., 2010). Insofern

scheint sich auch unabhängig davon, wie nachhaltig die Zielvereinbarungen wirken, „die ‚Krise der Schulaufsicht' […] vielmehr im Zielvereinbarungsprozess fortzusetzen" (Lambrecht & Rürup, 2012, S. 67; vgl. Abschn. 2.1). Zweitens lässt sich aufgrund der skizzierten Befunde undderoftmals breiten Variabilität der Einschätzungen von Schulleitungen und Schulaufsicht vermuten, dass „das Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schulleitung immer von den Menschen abhänge, die in dieses Verhältnis involviert seien" (Dedering, 2020, S. 308). Dies ist übrigens eine Erkenntnis, die bereits Rosenbusch und Schlemmer (1997) anhand der um die Jahrtausendwende initiierten Projekte[9] zur systematisierten Reformierung der Arbeitsbeziehung zwischen Schule und Schulaufsicht herausstellten. Konkret resümieren die Autoren, dass die Neudefinition der Rollen „nur über die Konstituierung eines persönlichen Verhältnisses, das heißt auf der Beziehungsebene [gelang]" (Rosenbusch & Schlemmer, 1997, S. 14). So erfahren bestehende, über Personen konstituierte (Abhängigkeits-)Verhältnisse im Zielvereinbarungsprozess „nicht selten eine weitere Befestigung" (Keitel, 2013, S. 79).

Konkludierend scheint sich die Handlungskoordination zwischen Schulleitung und Schulaufsicht im Zuge der Schulinspektion in einem relativ weiten Spektrum unterschiedlicher Ausprägungen zu vollziehen. Sie ist vom Austarieren zwischen Kontroll- und Beratungsansprüchen geprägt und wird von einer hohen Arbeitsdichte der Schulaufsicht beeinflusst. Insofern zeigt sich Schulaufsicht, die mehrheitlich in der Schulinspektion einen nützlichen Erkenntnisgewinn sieht, zwar willens, aber nicht immer in der Lage, Schulen bei ihrer eigenständigen Selbstentwicklung im Zuge der Schulinspektion zu unterstützen. Angesichts dieser Forschungslage bleibt die Berücksichtigung „administrative[r] Handlungspraxis" (Heinrich et al., 2014, S. 27) in der Erforschung der Schulinspektion weiterhin lohnend. Darüber hinaus geben Doppelstein et al. (2020) jedoch zu bedenken, dass „Schulaufsicht nicht ausschließlich mit Schulleitungen interagiert" (S. 391). Daher sollen nun Befunde zu den Inspektoraten ergänzt werden, und zwar auch, um die Verhältnisbestimmung und Interaktion zur hier betrachteten Schulaufsicht zu klären.

[9] Die Entwicklungsprojekte wurden in mehreren Bundesländern unter dem Dach des BLK-Programms Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QUiSS) initiiert und empirisch begleitet (Biehl et al., 2004; BLK, 2005; im Überblick bei Burkard & Rolff, 1994; für NRW Buchen & Burkard, 1998, 2002).

### 3.2.2 Schulinspektion: Zwischen Analyse und Vermittlung

Im Gegensatz zur Schulaufsicht, die seit Jahrhunderten in Deutschland existiert, sind die Inspektorate – wie in Abschnitt 2.1 erläutert – im Kontext der datenbasierten Steuerung neu errichtet worden. Der Struktur des vorangegangenen Abschnitts folgend, werden nun Befunde aus Studien skizziert, welche die Sicht der Inspektor:innen auf ihre eigene Arbeit thematisieren. Sie werden um Erkenntnisse über das Verhältnis und die Handlungskoordination zwischen den Akteuren Schulinspektion und Schulleitung sowie Schulinspektion und Schulaufsicht ergänzt.

*Subjektives Verständnis von Schulinspektion und eigenes Rollenverständnis*
Die acht im eingangs erwähnten BMBF-Verbundsprojekt befragten Schulinspektor:innen verstehen ihren Auftrag übereinstimmend als Beitrag im Sinne eines objektiven und zugleich für die Schule anschlussfähigen Blicks von außen für die Initiierung von Schulentwicklung. Dieser inkludiert Rechenschaftslegung ebenso wie Würdigung schulischer Arbeit und soll vor allem dazu beitragen, dass Schulen Entwicklungsmaßnahmen initiieren können (Brüsemeister et al., 2016; Preuß et al., 2015). Deutlich wird hier die Parallele vom eigenen Rollenverständnis und dem, was mit dem Verfahren intentional verbunden ist (vgl. Abschn. 2.3.1). Ähnlich zeigen Dietrich und Lambrecht (2012) in der Fallrekonstruktion eines Interviews mit einem Schulinspektor, dass er das in hohem Maße durch Vorbestimmtheit und Transparenz geprägte Verfahren fast schon überbetont und seine Rolle bzw. Person zurücknimmt. Entsprechend kommt „nicht der Schulinspektor […] in die Schule, sondern *sie*, also die Schulinspektion" (Dietrich & Lambrecht, 2012, S. 63, Herv. i. O.). Gleichzeitig wird jedoch auch die „Vermittlungsnotwendigkeit" (Dietrich & Lambrecht, 2012, S. 64) der Inspektion gegenüber der Schule thematisiert. Offenbar müssten sich die Inspektor:innen als Menschen einbringen, durch Authentizität nachsteuern und Überzeugung schaffen, um *ihrem* datengestützten Verfahren zur Wirksamkeit zu verhelfen.[10] Auch in den Interviews von Brüsemeister et al. (2016) geben die befragten Inspektor:innen an, dass sie „verschiedene Praktiken und Interaktionsformen ausgebildet [haben], die der Vertrauensgewinnung der Schulen dienen" (S. 65). Demgemäß schlussfolgern Dietrich und Lambrecht (2012): „Während vorausgehend die Akteure komplett

[10] Diese Sichtweise von Schulinspektion als vermittelnder Akt machen sich Lambrecht (2018) und Schmidt (2020) zu eigen und analysieren Sprechpraktiken in Interviews von Inspektor:innen mit Lehrkräften.

hinter den durch sie repräsentierten Institutionen zurücktraten, treten sie nun nicht als Rollenhandelnde in Erscheinung, sondern als ganze Menschen“ (S. 64).

Die Ausübung ihrer Rolle ist vor allem mit der Bewertungspraxis verbunden, bei der sie in Abhängigkeit zum bewerteten Kriterium unterschiedliche Datenquellen[11] heranziehen (vgl. für NRW Abschn. 5.2.2). Beispielsweise spielen bei der Beurteilung der Unterrichtsqualität die Unterrichtsbeobachtungen eine größere Rolle als die Befragungen von schulischen Gruppen (Lankes et al., 2013; Vaccaro & Lankes, 2014). Ferner deuten sich Ermessensspielräume und Hinweise auf „ein bestimmtes Maß an Subjektivität im Vorgehen“ (Sowada & Dedering, 2014, S. 126) an, da unterschiedliche temporäre Einflussfaktoren auf die Beurteilung wirken. Diese sind etwa die Arbeitsbeziehung zwischen Inspektorenteam und Schule sowie überdauernde Faktoren u. a. „Insiderwissen auf Basis langjähriger Erfahrungen im Schulsystem, [und] generalisierte Vorstellungen über Schulen und persönliche Werte“ (Sowada & Dedering, 2014, S. 127).

Aus der eingangs beschriebenen Motivation heraus, Entwicklungsimpulse setzen zu wollen, betonen einige Inspektor:innen in unterschiedlichen Befragungen, dass sie gerne beratend tätig sein wollen und diesem Wunsch über die Einbindung von Elementen indirekter bzw. informeller Beratung zu entsprechen versuchen (Dedering & Sowada, 2013; Heinrich, 2017; Preuß et al., 2015). Beispielsweise ist von gelegentlichen, „mehr oder weniger konkreten Entwicklungsempfehlungen“ (Brüsemeister et al., 2016, S. 65) die Rede, was als „Grenzüberschreitung […] der eigenen Rolle reflektiert wird“ (Brüsemeister et al., 2016, S. 65). Hierauf wird im Verlauf dieses Abschnitts hinsichtlich der Frage, inwiefern dies die Beziehung zu der mit Beratung beauftragten Schulaufsicht tangiert, Bezug genommen. Einige interviewte Inspektor:innen bedauern den Abbruch des Kontakts zur Schule nach Abgabe des Berichts, da sie so auch „keine Rückmeldung über das Ergebnis ihrer Arbeit erhalten“ (Brüsemeister et al., 2016, S. 67).

*Handlungskoordination zwischen Schulinspektion und Schulleitung*

Ein nicht unerheblicher Teil der Diskussion um die Qualität der Inspektionsergebnisse „bezieht sich […] auf die Evaluatorinnen und Evaluatoren und deren Rolle

[11] Studien, die auf die Optimierung der Schulinspektion abzielen, untersuchen u. a. die Qualität der Schulinspektionsinstrumente vor dem Hintergrund der Gütekriterien empirischer Messungen (u. a. Brandt & Reimers, 2011; Gärtner & Pant, 2011; Perels & Zahn, 2013; Sommer, 2011a; Wurster & Gärtner, 2013a). Während Unterrichtsbeobachtungen als eher zuverlässig in Bezug auf ihre Messgüte zu bewerten sind (S. Müller & Pietsch, 2011; Pietsch, 2010; Pietsch & Tosana, 2008), trifft dies auf Interviews nur eingeschränkt zu (Tosana et al., 2011).

im Datenerhebungs- und Auswertungsprozess“ (Schmidt, 2013, S. 33). Von Einzelfällen abgesehen, hält eine Mehrheit der Schulleitungen in unterschiedlichen Studien die Inspektor:innen für kompetent oder eher kompetent für ihre Aufgabe. Hierunter subsummiert sich etwa, dass den Inspektor:innen gute Kenntnis über die eingereichten Unterlagen vonseiten der Schulleitungen attestiert wird oder aber, dass die Planung des Schulbesuchs reibungslos verlief, die Inspektor:innen bei den Unterrichtsbesuchen und den Interviews als freundlich und respektvoll erlebt wurden oder die Rückmeldung wertschätzend und konstruktiv formuliert war (u. a. Böhm-Kasper et al., 2016b; Böttcher et al., 2010; Gärtner et al., 2009; Lambrecht et al., 2008; MSW, 2009c, 2016; Pietsch, 2011; Schmidt, 2013; Sommer, 2011b).[12]

Es bleibt unklar, inwiefern die skizzierte eher positive Wahrnehmung der Inspektor:innen bedeutsam für den Verlauf des Inspektionsverfahrens und schließlich für die Initiierung von Schulentwicklungsprozessen ist. Auf der einen Seite hebt Lambrecht (2018) hervor, dass Schulinspektion „nicht so sehr über ihre Ergebnisse [wirkt], sondern durch die Art und Weise ihres praktischen Vollzugs“ (S. 85; vgl. Dietrich, 2016; Schmidt, 2013). Ähnlich resümiert Kleine (2015): „Je störungsfreier also der Schulbesuch verläuft und je respektvoller und freundlicher die Qualitätsprüfer auftreten, desto stärker findet eine Auseinandersetzung mit den Ergebnissen statt und desto nützlicher werden die Ergebnisse der Qualitätsanalyse bewertet“ (S. 161). Auf der anderen Seite zeigt Kleine (2015) in weiteren Regressionsanalysen, dass die Vorbereitung, Konzeption und Durchführung des Schulbesuchs, auf welche die Qualitätsprüfer:innen Einfluss haben, „nur marginalen Einfluss auf die *Rezeption* der Ergebnisse […] aufweisen“ (Kleine, 2015, S. 163, Herv. i. O.). Ähnlich bewerten Böhm-Kasper et al. (2016b) in ihrem Pfadmodell den Zusammenhang zwischen Wahrnehmung der Inspektor:innen und allgemeiner Akzeptanz der Inspektion – im Unterschied zur theoretischen Annahme etwa im Ehren-Visscher-Modell – als nicht signifikant (vgl. Abschn. 2.3.1).

Aus der Sicht der Schulleitungen gibt es zu der von den Inspektor:innen geschilderten Beratung nur vereinzelt empirische Erkenntnisse. So geben 16 % der befragten Schulleiter:innen von Schulen mit Sekundarstufe I in NRW an, von der Schulinspektion beraten worden zu sein, wobei hier offen bleibt, ob die Ergebnisrückmeldung als Beratung verstanden wurde oder die Inspektor:innen darüber hinaus beratend agierten (Dedering et al., 2010). In Hamburg vermissen

[12] Angesichts der in Abschnitt 3.1 skizzierten möglichen Verzerrungen durch sozial erwünschte Aussagen müssen mindestens die Ergebnisse von Sommer (2011b) und den Landesberichten (MSW, 2009b, 2016) kritisch betrachtet werden.

62 % der Schulleitungen eine Beratung der Inspektionsteams während oder am Ende der Inspektion, wohingegen nur ein Drittel (33 %) einen solchen Kontakt nach Beendigung der Inspektion wünscht (Pietsch, 2011).

*Handlungskoordination zwischen Schulinspektion und Schulaufsicht*
Mit der Verhältnisbestimmung von Schulaufsicht und Schulinspektion wird eine „besonders prekäre – da konkurrierende – Konstellation" (Heinrich, 2015, S. 781) in den Blick genommen, bei der sich in der Theorie bestimmte Rollenbestimmungsprobleme andeuten (vgl. Abschn. 2.3.1), die es nun neben der Handlungskoordination der beiden Akteure empirisch zu beleuchten gilt.

Zunächst ist herauszustellen, dass nach der Untersuchung von Brüsemeister et al. (2016) zwischen Inspektor:innen und Schulaufsichtsbeamt:innen „in den meisten Fällen kaum intensiver Kontakt [besteht]" (S. 67). Dieser Kontakt variiert jedoch zwischen den bei ihnen untersuchten Bundesländern deutlich „von zwei Akteuren, die ‚formal nichts miteinander zu tun haben' […], über jährliche Treffen bis zu einer Beteiligung der Schulaufsicht beim Schulbesuch der Inspektionsteams" (Brüsemeister et al., 2016, S. 67). Hierneben existieren lediglich vereinzelte, wenngleich wenig differenzierte empirische Kenntnisse zur Zusammenarbeit. So nutzen die befragten Schulaufsichtsbeamt:innen in NRW die offenen Kommentarfelder in der Untersuchung von Kleine (2015), um mitzuteilen, dass sie die Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen der Schulinspektion aus dem Dezernat 4Q als regelmäßig und gut bewerten und gleichzeitig als ausbaufähig ansehen, um die „Basis für eine optimierte Zusammenarbeit mit den Schulen" (S. 231) zu festigen. In Sachsen wünscht sich die Schulaufsicht ferner, dass sie im Rahmen externer Evaluation auch zu ihrer Wahrnehmung bezüglich der Schulen befragt werden (Schubert, 2013b).

In diesem Zusammenhang stellt Heinrich (2015) anhand einzelner Interviewdaten aus dem o.g. BMBF-Verbundprojekt heraus, dass die befragten Akteure der Schulaufsicht für ihren Eindruck über die Schule Plausibilität beanspruchen und demnach Evidenz für sie zunächst selbstreferentiell ist. Diese so verstandene *eigene* Evidenz könnte – wie Heinrich (2015) weiter ausführt – in der Interdependenz mit der Schulinspektion respektive mit den erhobenen Daten irritiert werden. Denn obschon die Schulaufsicht – wie aus den Untersuchungen von Kleine (2015) und Preuße et al. (2019) hervorgeht – die Professionalität der Inspektor:innen z. B. in der Darstellung des Inspektionsberichts grundsätzlich schätzt, scheint Uneinigkeit in Bezug auf die objektive Außensicht der Inspektor:innen zu bestehen. So äußern die Schulaufsichtsbeamt:innen einerseits Unbehagen hinsichtlich einer „Systemverhaftetheit" (Schubert, 2013a, S. 55) oder „Verstricktheit" (Heinrich, 2017, S. 164) aufgrund mangelnden Abstands der

Inspektor:innen zur Einzelschule. Andererseits beklagen sie die fehlende Nähe der Inspektor:innen zur Einzelschule etwa durch eine unzureichende Berücksichtigungvon Schulspezifika in der Bewertung der Schulen (Heinrich, 2017; Schubert, 2013a). Dies hat zur Folge, dass die Validität bzw. Unabhängigkeit des Bewertungsurteils der Inspektionsteams vonseiten der Schulaufsicht zum Teil in Frage gestellt wird und die Schulaufsicht dadurch versuchen könnte, „die Ergebnisse der externen Evaluation zu relativieren, womöglich auch zu delegitimieren, wenn sie nicht mit der eigenen Wahrnehmung übereinstimmen" (Schubert, 2013a, S. 55). Angesichts dieser Befunde entsteht der Eindruck, dass die Inspektionsergebnisse, wie oben gezeigt, nicht nur gegenüber der Schule vermittlungsbedürftig sind, sondern auch „Überzeugungsarbeit" (Heinrich, 2015, S. 785) gegenüber der Schulaufsicht von Nöten ist. Dies scheint vor allem dann der Fall zu sein, wenn die Ergebnisse nicht mit der schulaufsichtlichen „Evidenzvorstellung qua Augenschein" (Heinrich, 2015, S. 786) korrespondieren. Konterkariert wird das Inspektionsverfahren besonders dort, wo es – wie von Heinrich (2015) ethnografisch in Rückmeldesituationen beobachtet – zu Immunisierungen oder offenen Machtkämpfen zwischen Schulaufsicht und Schulinspektion kommt.

Im Einklang mit den obigen Befunden zum Rollenverständnis der Inspektor:innen stellt Heinrich (2017) ferner heraus, dass diese „nur ungern als harte Kontrollinstanz erlebt werden wollen" (S. 161) und sich ein „starkes Abgrenzungsbedürfnis" (S. 165) gegenüber der klassischen Schulaufsicht zeigt. Er konkludiert: Beide Akteure, Schulinspektion und Schulaufsicht, befinden sich in einem „Konkurrenzkampf um Anerkennung, innerhalb dessen die ‚Kontrollaufgabe' an die jeweils andere Institution verwiesen wird: Keiner der beiden Institutionen will die unliebsame Kontrollinstanz sein, aber beide wollen Steuerungswirkung in Form von Qualitätsentwicklung entfalten" (Heinrich, 2017, S. 167).

Zusammenfassend deutet sich neben einer weitgehenden Kongruenz zwischen dem Rollenverständnis der Inspektor:innen und der Zielsetzung des Inspektionsverfahrens der Wunsch nach mehr Beratung der Schulen an. Die Schulleitungen erleben die Inspektionsteams kompetent in der Bewertungspraxis, die sie offenbar mit zwischenmenschlichem Fingerspitzengefühl ausfüllen. Allerdings bleibt unklar, inwiefern sich der von den Schulleitungen als positiv erlebte Kontakt auf die Wirksamkeit des Verfahrens und entsprechend auf die Initiierung von Schulentwicklung auswirkt. In der Handlungskoordination zwischen Schulinspektion und Schulaufsicht zeigen sich strukturell bedingte Konfliktpotentiale. Es bestehen Uneinigkeit über den *richtigen* Blick auf die Einzelschule und ein Anerkennungsbedürfnis beider Akteure gegenüber der Schule, was zu einer konkurrierenden und ungeklärten Verhältnisbestimmung führt (Lambrecht & Rürup, 2012; Heinrich &

Lambrecht, 2018). Trotz etlicher Verweise darauf, das Unterstützungssystem mitzudenken, wurde jedoch „noch weniger als das Verhältnis zur Schulaufsicht […] das Verhältnis der neuen Player zum Fortbildungs- und Unterstützungssystem geklärt“ (Diedrich & Maritzen, 2020, S. 144). Weil es hier „nicht ein eindeutiges institutionelles Gegenüber gibt“ (Diedrich, 2020, S. 58), dürfte sich die Forschungslage weitaus komplexer darstellen. Diese wird bezogen auf die staatliche Schulentwicklungsberatung im folgenden Abschnitt aufgearbeitet.

### 3.2.3 Schulentwicklungsberatung: Zwischen Steuerung und Unterstützung

Deutschsprachige Publikationen zur staatlichen Schulentwicklungsberatung sind „eher konzeptionell und handlungsanleitend“ (Rauh & Dedering, 2013, S. 255) und daher der in dieser Arbeit interessierende Forschungsstand als mäßig erforscht zu beschreiben. Dies ist zumindest vor dem Hintergrund der in Abschnitt 3.1 skizzierten Erkenntnis überraschend, dass externe Unterstützung für die systematische Weiterentwicklung von Schulen im Allgemeinen wie auch für die Initiierung von Entwicklungsmaßnahmen im Nachgang von Schulinspektionen im Speziellen eine wichtige Rolle spielt (Adenstedt, 2016; Altrichter & Kemethofer, 2016; Buhren & Rolff, 2018; Pietsch, 2011). Im Vergleich zu vorherigen Kapiteln ist die nachfolgende Befundlage weniger robust, da es an empirischen Studien, die staatliche Schulentwicklungsberatung im Kontext der Schulinspektion untersuchen, mangelt und daher auf allgemeine Studie zu dieser Unterstützungsinstanz zurückgriffen werden muss. Für die vorliegende Arbeit sind besonders die triangulative Studie von Adenstedt (2016) und die Publikationen im Rahmen des Projekts *Wie beraten die Berater* (WIBB) relevant (u. a. Dedering et al., 2010, 2013a; Goecke, 2018; Knauf et al., 2010; Rauh & Dedering, 2013). Adenstedt (2016) untersucht die Organisation und den Stellenwert der staatlichen Schulentwicklungsberatung bundeslandübergreifend und führt eine vertiefende Studie zu Bedarf und Gestalt der staatlichen Schulentwicklungsberatung in Sachsen-Anhalt mit Experteninterviews verschiedenster Akteure und einer Online-Befragung von Schulleitungen durch. Das WIBB-Projekt befasst sich mit allen denkbaren Formen von Schulentwicklungsberatung an allgemeinbildenden Schulen mit Sekundarstufe I in NRW, von denen hier lediglich die Erkenntnisse zu den staatlichen Beratungsakteuren von Interesse sind. Zudem wird im genannten Projekt das Zusammenwirken überwiegend zwischen Ratsuchenden und Ratgebenden fokussiert. Es folgen nun Befunde zur Eigenperspektive der

staatlichen Schulentwicklungsberatung und sodann Erkenntnisse zur Handlungskoordination mit den Akteuren aus der Schulleitung, der Schulaufsicht und der Schulinspektion (vgl. Abb. 3.1).

*Subjektives Verständnis von Schulinspektion und eigenes Rollenverständnis*
Zur subjektiven Sichtweise von Personen aus dem staatlichen Beratungssektor auf das Verfahren der Schulinspektion liegen bisher kaum Befunde vor. Lediglich aus den Interviews mit selbigen Vertreter:innen in Sachsen-Anhalt ist bekannt, dass sie das Steuerungsinstrument ausgehend von ihrem Auftrag als Anlass für eine nachfrageorientierte Beratung ansehen (Adenstedt, 2016). Ihre Aufgabe verstehen die staatlichen Schulentwicklungsberatenden als freiwillige und vertrauliche Begleitung von Prozessen und Maßnahmen im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe, die eher Raum für Aushandlung von Lösungen durch die Ratsuchenden geben soll, statt die Vorgabe konkreter Problemlösungen durchzusetzen (Adenstedt, 2016; Dedering et al., 2010; Goecke, 2018). Ferner zeigt sich, dass die „Profession […] der Berater vielfach […] an die Inhalte der Beratung und die Settings [gekoppelt wird], in denen Beratung praktiziert wird“ (Rauh & Dedering, 2013, S. 265). Welche dies konkret sind, wird nachfolgend erläutert.

*Handlungskoordination zwischen Schulentwicklungsberatung und Schulleitung*
Zunächst ist festzuhalten, dass es „keine Schulentwicklungsberatung an der Schulleiterin bzw. am Schulleiter vorbei [gibt]“ (Adenstedt, 2016, S. 143). Schulleiter:innen fungieren aus ihrer Sicht wie auch aus Sicht der Beratenden häufig als *Gatekeeper*, sie können Beratung – auch entgegen dem Kollegium – ermöglichen oder verhindern (Philipp & Rolff, 2004; Holtappels & Berkemeyer, 2007; Buhren & Rolff, 2018).

Auf der Suche nach geeigneten Berater:innen wählt in NRW jede zweite der 957 befragten Schulleitungen bevorzugt schulnahe Beratende aus, also solche Personen, deren beruflicher Hintergrund sich innerhalb des Schulsystem verorten lässt (Dedering et al., 2013a; Rauh & Dedering, 2013; vgl. Abschn. 2.3.2). Für eine erfolgreiche Beratung müsste laut den befragten Schulleitungen „zumindest Feldkenntnis über das Feld Schule vorhanden sein“ (Goecke, 2018, S. 376) ebenso wie „Mut, auch Unbequemes auszusprechen“ (Goecke, 2018, S. 376).

Während aus den Schulleitungsbefragungen in NRW von Rauh und Dedering (2013) sowie der Untersuchung von Adenstedt (2016) aus Sachsen-Anhalt hervorgeht, dass ca. die Hälfte der Schulleitungen externe Unterstützung für Schulentwicklungsprozesse in den letzten fünf Jahren in Anspruch genommen haben, ist der Anteil in einer aktuellen Studie von Feldhoff et al. (2019) in Bremen und Bremerhaven mit 90 % deutlich höher. Im Zusammenhang mit

Schulinspektionen nahmen 13 % der von Preuße et al. (2019) befragten Schulleiter:innen in Berlin externe Beratung *in Vorbereitung* der Inspektion in Anspruch, während im Schnitt 33 % der befragten Schulleiter:innen *im Nachgang* der Schulinspektion darauf zurückgriffen. Berliner Schulen, denen erheblicher Entwicklungsbedarf in der Inspektion aufgezeigt wurde, nahmen deutlich mehr Hilfe in Anspruch, knapp drei Viertel von ihnen suchten Unterstützung bei externen Berater:innen und nur 45 % von ihnen bei der Schulaufsicht (Preuße et al., 2019; vgl. Abschn. 3.2.1). Über 40 % der Schulen haben nach der Qualitätsanalyse in NRW die externe Unterstützung u. a. Fortbildungen durch Kompetenzteams in Anspruch genommen (MSW, 2009b).

Diese Erkenntnisse sind angesichts des Forschungsinteresses dieser Arbeit insofern als undifferenziert zu werten, als dass erstens nicht alle Studien dezidiert Unterstützungsangebote im Kontext von Schulinspektion, die hier im Zentrum stehen, in den Blick nehmen. Und wenn sie dies tun – etwa bei Preuße et al. (2019) – wird zweitens auch nicht immer eindeutig thematisiert, ob die in dieser Arbeit im Fokus stehenden staatlichen Schulentwicklungsberater:innen oder andere externe Berater:innen zum Einsatz kommen. Lediglich in der Untersuchung von Adenstedt (2016) wird deutlich, dass Schulleitungen Unterstützung der staatlichen Schulentwicklungsberater:innen vor allem im Zusammenhang mit Diagnose/ Stärken-Schwächen-Analysen (75 %) befürworten, seltener bei der Unterstützung im Rahmen der Zielvereinbarung nach externer Evaluation (62 %) und lediglich 57 % die Teilnahme dieser Berater:innen am Rückmeldebesuch im Rahmen einer externen Evaluation wünschen. Adenstedt (2016) selbst betrachtet diese Ergebnisse jedoch kritisch, weil unklar bleibt, inwiefern die Zustimmungsurteile darauf zurückzuführen sind, wie konkret die Beratungsanlässe formuliert sind oder, ob mit ihnen nicht auch implizit Einstellungen zum Instrument z. B. zur externen Evaluation (mit) abgefragt werden (vgl. Abschn. 3.1).

Wenn Schulentwicklungsberatung von Schulen in Anspruch genommen wird, zeigt sich eine Spannbreite an möglichen Beratungsangeboten (Dedering et al., 2013b, S. 39; Adenstedt, 2016, S. 91 f.). Schulnahe Beratende behandeln dabei „bedeutend häufiger Themen der Unterrichtsentwicklung“ (Goecke, 2018, S. 261), die sie bevorzugt „als Fortbildung und Coaching an das gesamte Kollegium (oder an Teilgruppen) richten“ (Dedering et al., 2013a, S. 335). Adenstedt (2016) hingegen zeigt, dass die staatliche Schulentwicklungsberatung in Sachsen-Anhalt häufig als face-to-face Gespräche mit der Schulleitung oder der Steuergruppe realisiert wird. Entsprechend divers zeigt sich der Ertrag der Unterstützungsleistungen aus Sicht der Schulleitungen. Sie benennen den Zuwachs an Know-how, gefolgt von einer veränderten Haltung im Kollegium, das Entwickeln konkreter Lösungsvorschläge und Handlungskompetenzen oder die Erstellung

konkreter Produkte z. B. Schulprogramme oder Ganztagskonzepte (Dedering et al., 2010; Goecke, 2018; Rauh & Dedering, 2013).

Rückbeziehend auf den in Abschnitt 3.1 herausgestellten offensichtlichen Unterstützungsbedarf zeigt sich mit den oben skizzierten Befunden, dass nicht überall eine hohe Nachfrage folgt. Mögliche Gründe dafür ergeben sich aus den Erkenntnissen, dass den Schulleitungen das staatliche Beratungsangebot nicht immer bekannt oder intransparent ist oder die Angebote in den Augen der Schulleitungen nicht bedarfsgerecht sind (Adenstedt, 2016; Feldhoff et al., 2019; Kleine, 2015; Keune, 2014; S. G. Huber, 1999; Böttcher et al., 2015). Ferner ist es – wie von Beratenden vermutet – potenziell möglich, dass die Inanspruchnahme von Beratung seitens der Schulleitungen als „Zeichen von Schwäche" (Goecke, 2018, S. 139) attribuiert wird und deswegen nicht erfolgt.

*Handlungskoordination zwischen Schulentwicklungsberatung und Schulaufsicht*
Differenzierte Untersuchungen zum Zusammenwirken von Schulentwicklungsberatung und Schulaufsicht liegen bisher wenige vor. In der bundesweiten Erhebung von Adenstedt (2016) berichten elf von sechszehn Verantwortlichen für Schulentwicklungsberatung von einer systematischen Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht, wenngleich sie in unterschiedlicher Art realisiert wird. Denn die Zusammenarbeit reicht von gemeinsamer Arbeit an Zielvereinbarungen in Hessen oder der gemeinsamen Ausgestaltung des Unterstützungsangebots in Sachsen-Anhalt bis hin zur Unterstützungsfunktion der staatlichen Beratungsinstanz explizit auch für die Schulaufsicht in Brandenburg.

Deutlich wird, dass die Schulaufsicht „eine entscheidende Funktion bei der Information über die Angebote der Schulentwicklungsberatung" (Adenstedt, 2016, S. 96) gegenüber den Schulen einnimmt und bei der Vermittlung von Ansprechpartner:innen tätig wird. Beispielsweise wurden in NRW nach Angaben der Schulleitungen etwa 26 % der schulnahen Berater:innen durch die Schulaufsicht vermittelt (Goecke, 2018). Eine solche Vermittlungstätigkeit wird von den Mitarbeitenden der Schulentwicklungsberatung und der Schulaufsicht gleichsam gewünscht wie abgelehnt. Denn dies hängt stets mit der Frage zusammen, inwiefern Schulentwicklungsberatung als Steuerungsinstrument oder als Unterstützungsinstanz konzipiert und eingesetzt wird. Im erstgenannten Fall ist die Schulentwicklungsberatung wie beispielsweise in Berlin durch die Nähe zur Schulaufsicht gekennzeichnet und lebt auch vom gegenseitigen Austausch beider Akteure. Im letztgenannten Beispiel – so etwa in Hamburg – wird Schulentwicklungsberatung stärker als eine von der Aufsicht unabhängige Beratungsinstanz für die Einzelschulen gedacht (Adenstedt, 2016). Der Informationsaustausch bzw. die Weitergabe von Informationen über den Beratungsprozess an die Schulaufsicht

sei ein Knackpunkt, weil a) die Mitteilungspflicht der Schulentwicklungsberatung gegenüber der Schulaufsicht unterschiedlich ausgelegt wird, b) Befindlichkeiten und Spannungen auftreten könnten und c) dies den Grundsätzen von Beratung beispielsweise in Bezug auf Vertraulichkeit zuwiderlaufen würde (Adenstedt, 2016; vgl. Abschn. 2.3.2). Adenstedt (2016) vermutet ferner, dass dort, „wo die Schulentwicklungsberatung mit der Schulaufsicht im gleichen Haus sitzt" (S. 93), der kommunikative Austausch besonders hoch ist. Einige interviewte Schulentwicklungsberater:innen plädieren daher für eine von der Schulaufsicht getrennte Institutionalisierung von staatlichen Beratungsangeboten, auch um nicht als „verlängerter Arm der Schulaufsicht" (Adenstedt, 2016, S. 149) wahrgenommen zu werden. Statt auf Abgrenzung bedacht erleben die von Adenstedt (2016) befragten Schulaufsichtsbeamt:innen in Sachsen-Anhalt die Schulentwicklungsberatung als Ergänzung ihres eigenen Beratungshandelns. Diese sehen sie in einer intensiveren, prozessualen und an eine größere Zielgruppe gerichteten Begleitung von Schulen vor Ort, die sie selbst aufgrund limitierter Kapazitäten nicht zu leisten vermögen (vgl. Abschn. 3.2.1). Gleichzeitig bemängeln auch Schulaufsichtsbeamt:innen in NRW und Sachsen-Anhalt die unzureichenden und wenig konkreten Unterstützungsleistungen nach Abschluss der Inspektion und fordern zielführendere Angebote (Dedering et al., 2010; Kleine, 2015; Schubert, 2013a).

Ähnlich uneinheitlich ist die Bewertung ihrer Zusammenarbeit. So attestieren befragte Schulleiter:innen in Bremen der Schulentwicklungsberatung und der Schulaufsicht, dass „eher miteinander als gegeneinander" (Feldhoff et al., 2019, S. 211) gearbeitet wird, wobei „Zuständigkeiten durchaus nicht für alle gleichermaßen (un-)klar und (in-)transparent sind" (Feldhoff et al., 2019, S. 204; vgl. für NRW Kleine, 2015; Keune, 2014). Im Gegensatz dazu sehen nicht nur die befragten Experten der oberen Schulaufsicht in NRW ihre Angebote mit denen der Kompetenzzentren „eher in Konkurrenz zueinander" (Dedering et al., 2010, S. 22). Auch von Personen aus dem staatlichen Beratungssektor wird die Uneinheitlichkeit und Widersprüchlichkeit geschaffener Strukturen kritisiert. Aufgrund der Tatsache, dass beide Akteure Unterstützungsleistungen für Schulen anbieten, berichten Mitarbeitende der Schulaufsicht vor allem dann von eigenen Rollenunsicherheiten, wenn Schulentwicklungsberater:innen den Entwicklungsprozess an Schulen unterstützen (Burkard & Rolff, 1994). Angesichts dieser sich andeutenden Schnittstellenproblematik und Rollenkonflikte wird aktuell verstärkt für eine strukturelle Verankerung und Ausgestaltung der Interdependenzen zwischen den beiden Akteuren plädiert (Altrichter et al., 2019; Dedering, 2021).

*Handlungskoordination zwischen Schulentwicklungsberatung und Schulinspektion*
Noch weniger als die Interaktion zur Schulaufsicht wurde das Verhältnis und die Abstimmung zwischen der Schulentwicklungsberatung und dem Akteur der Schulinspektion untersucht. Elf von sechszehn Verantwortlichen der Schulentwicklungsberatung geben an, die Schnittstelle zur Schulinspektion systematisch auszugestalten. Dies erfolgt etwa durch einen regelmäßigen Austausch z. T. in gemeinsamen Arbeitsgruppen oder dadurch, dass die Schulentwicklungsberatung über Abläufe und Verfahren der externen Evaluation unterrichtet wird. Als „wesentliche Nahtstelle für Kooperationen“ (Adenstedt, 2016, S. 95) wird ferner die Beratung im Anschluss an eine Schulinspektion herausgestellt, ohne jedoch die Zusammenarbeit weiter zu konkretisieren.

Einzelne Erkenntnisse werden diesbezüglich ausschließlich durch die von Adenstedt (2016) explorativ durchgeführten Interviews in Sachsen-Anhalt generiert. Die zwei interviewten Personen der externen Evaluation verstehen Schulentwicklungsberatung als Abrundung ihrer eigenen Arbeit bzw. der Schulinspektion und als eine prozessbegleitende Unterstützung von Schulentwicklung. Adenstedt (2016) resümiert auf Basis der Interviews letztlich, dass die Zusammenarbeit der beiden Akteure „eher einen indirekten Charakter“ (S. 150) hat, weil die Schulentwicklungsberater:innen lediglich das Produkt der externen Evaluation, sprich den zumeist durch die Schule zur Verfügung gestellten Evaluationsbericht nutzen. Weil die Schnittstelle dementsprechend auf die Übergabe eines Dokuments reduziert wird, beschreibt ein Akteur der externen Evaluation diese Stelle als einen wunden Punkt im systematischen Qualitätskreislauf und begründet das damit, dass möglicherweise Informationen verloren gehen. Vor diesem Hintergrund wird eine Beteiligung der Schulentwicklungsberatung bei Rückmeldekonferenzen von den befragten Inspektoren für sinnvoll und eine verstärkte Zusammenarbeit für wünschenswert gehalten, z. B. durch gemeinsam veranstaltete schulinterne Fortbildungen etwa zum Umgang mit dem Ergebnisbericht. Demgegenüber wünschen sich die interviewten Schulentwickungsberater:innen mehr konkrete Empfehlungen und eine stärkere Berücksichtigung schulspezifischer Besonderheiten im Evaluationsbericht (Adenstedt, 2016).

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich die Schulentwicklungsberater:innen als nachfrageorientierte Beratende zur Unterstützung der Selbststeuerung der Schulen verstehen, welche von den Schulen jedoch selten in Anspruch genommen werden. Im Zusammenwirken mit den Schulen realisieren die schulnahen Beratenden nach Rauh und Dedering (2013) häufig Fortbildungen im Bereich der Unterrichtsentwicklung, die sie an das gesamte Kollegium richten.

Der Kontakt zwischen Schulentwicklungsberatung und Schulaufsicht oder Schulinspektion ist offenbar im Bundeslandvergleich höchst unterschiedlich und

stellt die Akteure vor Rollenbestimmungsprobleme. So kann konstatiert werden, dass die Schulentwicklungsberater:innen „nie vollständig unabhängig, freiwillig und verschwiegen agieren bzw. wahrgenommen werden können, da sie formal von der […] intermediären Ebene eingesetzt werden und Teil des staatlichen Schul- und Steuerungssystems sind“ (Adenstedt, 2016, S. 213). Zum einen ist ein Forschungsdesiderat in Bezug auf die Schulentwicklungsberatung an Grundschulen festzustellen, da die skizzierten Erkenntnisse des WIBB-Projekts sich ausschließlich auf die Sekundarstufe I beziehen. Zum anderen fehlt es an Studien, die sich dezidiert auf die staatliche Schulentwicklungsberatung im Kontext der Schulinspektion beziehen und dabei nicht nur die Handlungsabstimmung mit den schulischen Akteuren in den Blick nehmen. Denn, wenn Schulentwicklungsberatung – so Altrichter et al. (2021) – „untersucht oder verändert werden soll, dann ist sie immer in ihrem Verhältnis zu anderen Akteuren des Unterstützungssystems zu sehen“ (Altrichter et al., 2021, S. 380).

# 4 Zwischenfazit und Herleitung der Fragestellungen

In diesem Kapitel soll bisher Erarbeitetes zusammengefasst werden, um argumentativ nachvollziehbar und gebündelt die Herleitung der Fragestellungen sowie das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit darzulegen. Ziel ist es, Begründungslinien aus den theoretisch-konzeptionellen Grundlagen und der Analyseperspektive der Educational Governance (vgl. Kap. 2) sowie aus dem dargestellten Forschungsstand (vgl. Kap. 3) zusammenzuführen, um die sich daraus ergebenen Forschungsdesiderata herauszustellen. Wie diese in der vorliegenden Studie aufgegriffen werden, wird am Ende dieses Kapitels dargelegt.

In Kapitel 2 wurde der Diskurs zur Steuerung im Schulsystem aufgearbeitet und eine aktuelle Bestandsaufnahme von Schulinspektion in den deutschen Bundesländern vorgenommen, in dessen Kontext die beabsichtigte Analyse der Handlungskoordination dieser Arbeit steht. Es wurde herausgestellt, dass die Neue Schulsystemsteuerung von der Dezentralisierung und der Lancierung datengestützter Instrumente zur Schulentwicklung geprägt ist und im Gegensatz zur klassischen Steuerung von der Beteiligung vieler Steuerungsakteure ausgeht, die von Eigendynamiken geprägt und lediglich indirekt zu beeinflussen sind. Zudem ist in die forschungsanalytische Perspektive der Educational Governance eingeführt worden, die in dieser Studie als „Werkzeugkasten zur Beschreibung und Verstehen kollektiven Handelns“ (Benz et al., 2007, S. 18) fungieren wird. Im Rahmen dieser werden Fragen nach der Art und Weise grenzüberschreitender Koordination gestellt. Konkret interessiert, wie Akteure Steuerungsimpulse aufnehmen, indem sie diese unter Berücksichtigung der Regelungsstrukturen, etwa Verfügungsrechten, und ihrer je eigenen subjektiven Vorstellungen rekontextualisieren (vgl. Abschn. 2.2).

Insgesamt wurde Schulinspektion als ein auf Entwicklung durch Einsicht konzipiertes Instrument zur Qualitätsentwicklung und -sicherung von Einzelschulen konturiert, in welchem sich im Idealfall das von Weick (1976) beschriebene



C. Luig, *Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung*,
Educational Governance 58, https://doi.org/10.1007/978-3-658-42036-9_4

*Coupling-Phänomen* zwischen Einzelschule und intermediären Akteuren realisieren lässt (vgl. Abschn. 2.1). Damit ist gemeint, dass innerhalb einer datengestützten Steuerungsprogrammatik dem Evaluationsinstrument eine Schlüsselrolle zukommt, indem mehrebenenübergreifende Handlungskoordination angeregt und im besten Falle das skizzierte Steuerungsproblem im Verhältnis von Administration und schulischer Praxis bearbeitet wird (u. a. Altrichter & Heinrich, 2006; Dietrich, 2016). Denn Schulinspektion wäre „als intermediäres Programm durchaus geeignet […], ein Bündnis mit verschiedenen regionalen Akteuren anzuregen" (Brüsemeister, 2020, S. 55), das sich der Qualitätsentwicklung im Schulsystem gemeinsam verschreibt. Dass dies noch nicht im gewünschten Maße funktioniert, zeigt die Befundlage zur Schulinspektion, die nun zusammengefasst wird.

In Kapitel 3 wurde der Forschungsstand zweigeteilt aufgearbeitet und dabei die Entwicklung von wirkungsorientierten Fragen hin zur empirischen Betrachtung von Akteurskonstellationen nachgezeichnet. Anhand der Zusammenschau der Akzeptanz- und Nutzungsstudien in Abschnitt 3.1 zeigte sich, dass das Instrument Schulinspektion von Schulleitungen zwar akzeptiert ist, sich jedoch selten Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung anschließen. Im Angesicht dieses Transferproblems wird häufig auf die „*mangelnde Verzahnung*" (Gärtner, 2021, S. 184, Herv. i. O.) der relevanten Akteure aufmerksam gemacht, weshalb ihre Schnittstellenarbeit zunehmend thematisiert und in den Fokus der empirischen Betrachtung rückt (u. a. Feldhoff et al., 2019; M. Klein, 2019; Manitius et al., 2021; Diedrich & Maritzen, 2020; vgl. Abschn. 3.2).

Erstaunlich ist erstens, dass trotz etlicher Forderungen, das Unterstützungssystem bei Schulinspektionen mitzudenken, „die Handlungskoordination mit Unterstützungsformen wie Fortbildung und Beratung […] bislang kaum empirisch aufgearbeitet worden [sind]" (E. D. Klein, 2021, S. 199; vgl. Diedrich & Maritzen, 2020). Vielmehr wird die staatliche Schulentwicklungsberatung – wie in Abschnitt 3.2.3 herausgestellt wurde – in einem für sich stehenden Forschungsstrang bedacht, der dezidiert für den Inspektionskontext allenfalls punktuelle Erkenntnisse liefert. Zugespitzt formuliert, scheint sich das o.g. Transferproblem zwischen Analyse und Schulentwicklungspraxis im Forschungsdiskurs zu reproduzieren und unterstreicht damit einmal mehr, dass Diagnose und Therapie – zumindest im Kontext der Schulinspektion – weder als Eins gedacht noch als eine solche Einheit wissenschaftlich untersucht wird. Daher macht es sich die vorliegende Studie auch zur Aufgabe, die staatliche Schulentwicklungsberatung als Mitspieler in Bezug auf seine Rolle bei der Schulinspektion zu befragen.

Zweitens kann festgehalten werden, dass sich die replizierten Studien der Schulinspektionsforschung, ungeachtet der Forschungsmethoden, in drei Arten hinsichtlich der Anzahl der Akteure unterscheiden lassen:

– Studien, die vornehmlich *eindimensional* sind, also Schulinspektion (und ihre Handlungskoordination) aus *einer* Akteursperspektive erforschen. Dazu zählen z. B. die wirkungsorientierten Studien, die ausschließlich aus der Sicht der Schule, insbesondere der Schulleitung, erforscht sind (u. a. S. Müller et al., 2008).
– Studien, die *zweidimensional* sind, sprich das schulinspektionsbezogene Zusammenwirken aus der Perspektive *zweier* Akteure empirisch explizieren, häufig Schulaufsicht und Schulleitung (z. B. Preuße et al., 2019).
– Eher seltene, *mehrdimensionale* Studien, die Handlungsbeiträge in einer Akteurskonstellation aus den Blickwinkeln *mehrerer* Akteure betrachten (Teilstudie in Sachsen-Anhalt bei Adenstedt, 2016; Brüsemeister et al., 2016; Preuß et al., 2015).

Gerade bei der Analyse der Handlungskoordination, so bekräftigt Dietrich (2014), sollte Wissen von „jede[r] der auf den unterschiedenen Ebenen zu verortenden Akteurgruppen“ (S. 220) erhoben werden. Und so versprechen aus Governanceperspektive letztgenannte Untersuchungen besonderen Ertrag, weil unterschiedliche Perspektiven systematisch aufeinander bezogen werden können. Insofern könnten sie ein umfassenderes Bild der Handlungskoordination in einer spezifischen Akteurskonstellation zeichnen als dies nur eine Akteursperspektive zu leisten vermag. Aus diesem Grund wird die vorliegende Studie als eine solche mehrdimensionale bzw. mehrperspektivische Untersuchung angelegt, bei der neben Akteuren der staatlichen Schulentwicklungsberatung, Funktionsträger aus der Schulleitung, der Schulinspektion und der Schulaufsicht befragt werden (zur begründeten Auswahl der Experten siehe auch Abschn. 6.3.1).

Es folgen nun abstrahierte Quintessenzen aus den skizzierten Befunden zu den Vorstellungen der Akteure und ihrer Handlungskoordination. Diese werden als Synopse der Befundlage nachfolgend tabellarisch dargestellt und kritisch betrachtet.

1) Akzeptanz der Schulinspektion und wahrgenommene Unterstützung durch die Schulaufsicht steigern „die Wahrscheinlichkeit der Initiierung von Schulentwicklungsmaßnahmen“ (Böhm-Kasper et al., 2016b, S. 42). Allerdings wird die fehlende Unterstützung im Zuge der Schulinspektion von Schulleitungen häufig bemängelt.

2) Dichotome Erwartungen an die Akteure der Schulaufsicht und der Schulinspektion bilden sich in ihren Rollenverständnissen ab. Beide favorisieren sich aber in der Rolle als unterstützende Instanzen der Einzelschule, weshalb Heinrich (2017) von der „Konkurrenz durch Verdopplung statt funktionaler Ausdifferenzierung" (S. 168) spricht.
3) Es deuten sich diverse strukturell bedingte Probleme an, die gegenseitige Abgrenzungsversuche und Verhaltensunsicherheiten insbesondere zwischen den Akteuren der intermediären Ebenen hervorrufen.
4) Das Verständnis von Schulinspektion sowie die dazugehörigen Ziel-/ Wirkungsvorstellungen sind grundsätzlich durch die Zugehörigkeit zur Akteursgruppe geprägt, weisen aber auch individuelle Unterschiede in den Einschätzungen auf.
5) Die Handlungskoordination bei Schulinspektion innerhalb einer spezifischen Akteurskonstellation variiert und realisiert sich in bestehenden Beziehungsgefügen. Im Vergleich der bislang erforschten Konstellationen ist jeweils der Kontakt zur Schulleitung am intensivsten und besonders durch Beziehungsarbeit bestimmt (Brüsemeister et al., 2013; Diegmann, 2013).

**Tab. 4.1** Synopse zu subjektiven Vorstellungen und schulinspektionsbezogener Handlungskoordination in den Akteurskonstellationen (eigene Darstellung)

| **Subjektive Vorstellungen der Akteure** | | |
|---|---|---|
| Akteur | Rollenverständnis | Verständnis von Schulinspektion |
| Schulleitung (SL) | zentraler Knotenpunkt, Motor für SE (S. 61 f.) | Akzeptanz von SI hoch, Entwicklungs- als auch Rechenschaftsfunktion, Anerkennung getaner Arbeit, geringer Neuigkeitswert der Ergebnisse, Entwicklungsmaßnahmen häufig vor SI, insg. jedoch selten, zunehmend UE, Unterstützungsbedarf insb. von Grundschulen (S. 50–55) |

(Fortsetzung)

**Tab. 4.1** (Fortsetzung)

| **Subjektive Vorstellungen der Akteure** | | |
|---|---|---|
| Akteur | Rollenverständnis | Verständnis von Schulinspektion |
| Schulaufsicht (SFA) | Doppelfunktion zwischen Aufsicht und Beratung (S. 60) | SI nützliches Instrument für SE und administrativen Zugriff auf SE, im Vergleich zu SL höher Neuigkeitswert der Ergebnisse, Erkenntnisfunktion, Nutzung der Berichte unterschiedlich (S. 59 f.) |
| Inspektionsteam (IT) | Rolle zwischen Bewertung und (gewünschter) Beratung (S. 67 f.) | SI als Blick von außen und Chance für SE, Rechenschaft und Würdigung schulischer Arbeit, Ermessensspielräume bei Analyse (S. 66) |
| Schulentwicklungs-beratung (SEB) | Freiwillige und vertrauliche Beratung, Hilfe zur Selbsthilfe (S. 72) | SI als Anlass für nachfrageorientierte Beratung (S. 72) |
| **Schulinspektionsbezogene Handlungskoordination in den Akteurskonstellationen** | | |
| Akteurskonstellation | Handlungskoordination | |
| Schulleitung (SL) – Inspektionsteam (IT) | Vermittlungsnotwendigkeit von SI und Praktiken der Vertrauensgewinnung, grundsätzlich positive Wahrnehmung von IT seitens SL, IT z. T. in Beratungsrolle erlebt (S. 67 f.) | |
| Schulleitung (SL) – Schulaufsicht (SFA) | Intensivierter Kontakt, SFA sieht Beratung eher realisiert als SL, SFA bemüht um vertrauensvolles Verhältnis, SL bemängeln fehlende Unterstützung, ZV als (Selbst-)Verpflichtung gegenüber SFA; Problematisch: Informationsasymmetrie, geringer Einfluss von SFA auf Schule, Unklarheiten in Aufgaben-/Rollenverteilung und Arbeitsbelastung der SFA insb. für SFA Grundschule (S. 61–65) | |
| Schulleitung (SL) – Schulentwicklungs-beratung (SEB) | Im Kontext von SI wenig Nachfrage von SEB und eher im Nachgang von SI, passgenaue Auswahl von SEB, Angebote häufig in Fortbildungen zur UE mit Lehrkräften realisiert; Problematisch: SEB-Angebot nicht überall transparent oder bedarfsgerecht (S. 72–74) | |

(Fortsetzung)

**Tab. 4.1** (Fortsetzung)

| **Subjektive Vorstellungen der Akteure** | | |
|---|---|---|
| Akteur | Rollenverständnis | Verständnis von Schulinspektion |
| Inspektionsteam (IT) – Schulaufsicht (SFA) | Kaum intensiver Kontakt jedoch je nach Bundesland unterschiedlich; Problematisch: konkurrierende Akteurskonstellation, keiner will Kontrollinstanz sein, z. T. Uneinigkeit in Bezug auf die Qualität der inspizierten Schulen, Konfliktpotential, wenn sich Sichtweisen der SFA nicht mit Inspektionsergebnis decken (S. 69 f.) | |
| Inspektionsteam (IT) – Schulentwicklungs-beratung (SEB) | SEB als „Abrundung" der SI, indirekte und auf Übergabe des Berichts reduzierte Zusammenarbeit, eher Informationscharakter, weitere Ausgestaltung der Schnittstellen unklar (S. 76 f.) | |
| Schulaufsicht (SFA) – Schulentwicklungs-beratung (SEB) | SFA sind häufig „Vermittler" zwischen Schulen und SEB, SEB für SFA Entlastung, da SEB Begleitung von Schulen übernimmt, Unklarheit über Informationsaustausch: Vertraulichkeit gegenüber Schule vs. Mitteilungspflicht an SFA, z.T, Intransparenz über Zuständigkeiten (S. 74 f.) | |

Abkürzungen: SE: Schulentwicklung, SI: Schulinspektion, UE: Unterrichtsentwicklung, ZV: Zielvereinbarung

Im Folgenden wird herausgestellt, dass eine Aggregierung von Befunden und Daten zwar bei subjektiven Vorstellungen zur Schulinspektion unproblematisch ist, jedoch bei der Analyse von Handlungskoordination weniger hilfreich für die Ergründung von Unterschieden ist. So lässt sich im systematisierten Forschungsstand wie auch in der für diese Arbeit bedeutenden Studie von Böhm-Kasper et al. (2016b)

> eine größere Konsistenz der Schulinspektionsvorstellungen in den verschiedenen Akteursgruppen im Vergleich zu den verschiedenen Bundesländern [Niedersachsen, Baden-Württemberg, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern, Anm. d. A.] ermitteln. Das bedeutet, dass sich eher die Sichtweisen der Vertreter und Vertreterinnen der Leitungsebenen der Schulinspektion, der Schulinspektionsteams, der Schulaufsichten oder der Schulleitungen ähneln als die Vorstellungen der befragten Akteure je Bundesland. (S. 122)

Ähnliches kann für die staatliche Schulentwicklungsberatung wegen der dünnen Befundlage lediglich angenommen werden, da ihre Sichtweisen zur Schulinspektion bisher nur in einzelnen Interviews bei Adenstedt (2016) Berücksichtigung

fanden (vgl. Abschn. 3.2.3). Zugleich existieren ebenso „Meinungs- und Haltungsdifferenzen […] innerhalb der jeweiligen Akteursgruppen“ (Böttcher et al., 2010, S. 199), die sich – so die Annahme der Educational Governance – in Form differenter Handlungslogiken in ihren Handlungen niederschlagen könnten (vgl. Abschn. 2.2). Um also zu verstehen, warum die Akteure „in den spezifischen Akteurskonstellationen und Koordinationshandlungen Schulinspektion unterschiedliche Akzente (zu) setzen (versuchen)“ (Brüsemeister et al., 2016, S. S. 51), ist die Ergründung individueller Vorstellungen fester Bestandteil von Governanceanalysen. Dies wird in *Forschungsfrage 2* aufgegriffen.

Ist – wie in dieser Studie – die Handlungskoordination zentraler Gegenstand der Analyse, so sind nach der Governanceperspektive aber auch Regelungsstrukturen, in denen „wesentliche Angebote zur Handlungskoordination ‚aufbewahrt‘ [werden]“ (Maag Merki & Altrichter, 2015, S. 400), als Erklärungsansätze für das Handeln der Akteure heranzuziehen. Zu den für den Untersuchungsgegenstand relevanten Regelungsstrukturen gehören u. a. die Konzeptionen der Schulinspektionsverfahren. In der aktuellen bundeslandvergleichenden Bestandsaufnahme in Abschnitt 2.3.2 zeigt sich, dass die Beteiligungs- und Verfügungsrechte der Akteure unterschiedlich eingerichtet und ausgestaltet sind. Hinzu kommt, dass im Bundeslandvergleich nicht nur die Schulinspektion und die Schulentwicklungsberatung verschieden institutionalisiert sind, auch existiert eine höchst unterschiedliche Struktur der Schulaufsicht (vgl. Abschn. 2.3.1). Früh geben Döbert et al. (2008) daher zu bedenken, dass die länderspezifischen Unterschiede der Inspektionsverfahren eine „länderübergreifende Aggregierung von Befunden und Daten […] erschweren oder unmöglich machen“ (S. 150). Insofern sind die Studien „je nach Stichprobenwahl und Bundesland Einschränkungen bezüglich der Verallgemeinbarkeit unterworfen“ (Kuhn, 2019, S. 11) und dürfen nicht ohne Weiteres auf die heutige Schulinspektionspraxis oder andere Bundesländer übertragen werden (Bogumil, 2017; Böttcher & Luig, 2020b; Wurster & Gärtner, 2013b). Dieses kann angesichts der hohen Transformation der Verfahren, auch mit Blick auf die Ausgestaltung von Schnittstellen, in den letzten Jahren nur noch einmal bekräftigt werden (vgl. Abschn. 2.3.2).

Mit diesem Blick dürften die Teilergebnisse aus der Studie von Adenstedt (2016) sowie vor allem die bei Brüsemeister et al. (2016) und Preuß et al. (2015) publizierten Erkenntnisse kritisch betrachtet werden, da sie aggregiert sind und so in nicht genügender (hier: länderspezifischer) Differenziertheit dargelegt wurden. Dies gilt besonders, weil offenbar je nach Bundesland Unterschiede in der Handlungskoordination, etwa zwischen Inspektorenteam und Schulaufsicht (vgl. Abschn. 3.2.2) oder in der generellen Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schulentwicklungsberatung und Schulaufsicht (vgl. Abschn. 3.2.3),

existieren. So bleibt offen, worin die Unterschiede genau begründet liegen und in welchem Zusammenhang sie mit den länderspezifischen Regelungsstrukturen gebracht werden dürfen. Weil offenbar „Schulinspektion […] Anlass [bietet], in gewohnten (Abhängigkeits-)Verhältnissen zu agieren“ (Brüsemeister et al., 2013, S. 56), scheint einmal mehr die Berücksichtigung länderspezifischer Aspekte bei der Untersuchung des Zusammenwirkens der Akteure notwendig. Folglich kann auch die Aussagenreichweite der Synopse zur Handlungskoordination (vor dem Hintergrund länderspezifischer Regelungsstrukturen) als begrenzt angesehen werden. Sie verweist aber doch auf Relevanzen zur Akteurskonstellation oder zumindest auf die somit als Thesen zu lesenden Quintessenzen der Synopse, die es bundeslandspezifisch zu prüfen gilt. Hieraus ergibt sich nun folgende Konsequenz: Ist es das Ziel – wie es in der vorliegenden Arbeit angestrebt wird – hinreichend differenzierte Aussagen über die konkrete Realisierung der schulinspektionsbezogenen Handlungskoordination zu tätigen und diese analytisch zu verstehen, dann braucht es nicht nur ihre mehrperspektivische, sondern auch ihre bundeslandspezifische Betrachtung. Hierfür bietet sich aus folgenden Gründen insbesondere Nordrhein-Westfalen mit seiner Qualitätsanalyse an, die auch das Untersuchungsfeld dieser Studie darstellt:

Zum einen ist in NRW nach Bogumil et al. (2016) „ein systemisch und strukturell verankertes Zusammenspiel der Akteure externe Evaluation, Schulaufsicht und Unterstützungseinrichtungen […] oft erst in Ansätzen erkennbar“ (S. 20). Da jedoch, wie eingangs erwähnt, das Zusammenwirken der Akteure als bedeutend für eine nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung angesehen wird (u. a. Gärtner, 2021), erscheint ein detaillierter Blick auch im Sinne der Wirksamkeit des Instruments lohnend. Schließlich könnte damit besser verstanden werden, „wie die verschiedenen Akteursebenen miteinander gut verzahnt werden können und welche Rollen dabei auf den jeweiligen Ebenen wahrzunehmen sind“ (Bogumil et al., 2016, S. 20). Voraussetzung ist die detaillierte Aufarbeitung der Verfahrenskonzeption der Qualitätsanalyse, die in Kapitel 5 erfolgen und der späteren empirischen Analyse als Bezugsrahmen dienen wird.

Zum anderen dürfte empirisches Wissen über die Zusammenarbeit der relevanten Akteure in Nordrhein-Westfalen auch schulpolitisch von Interesse sein, da die Qualitätsanalyse, wie in Abschnitt 2.3.2 erläutert, 2017 dahingehend abschließend modifiziert wurde (Jäger & Bergweiler-Priester, 2015; Jäger & Hahn, 2017). Nach dieser Neuausrichtung des Verfahrens hat es allerdings keine weitere publizierte Beforschung der Qualitätsanalyse gegeben. Folglich ist unklar, inwiefern die eingangs erwähnte Einschätzung von Bogumil et al. (2016) heute noch gilt. Ebenso weiß man bisher nicht, inwiefern die propagierte schnittstellenoptimierte Qualitätsanalyse in der Praxis umgesetzt wird und

ob sie überhaupt funktional ist. Zudem sind alle bisher durchgeführten Untersuchungen in NRW Auftragsforschungen. Einige Datenerhebungen sind sogar mit einem nicht anonymisierten Rückmeldebogen durchgeführt worden (insb. Landesberichte MSW, 2009b, 2016). Dementsprechend sind diese Studien unter der bereits in Abschnitt 3.1 vorgebrachten Kritik in Bezug auf Methodik und steuerungsnaher Forschungslogik zu interpretieren und eine auftragsunabhängige Forschung, wie die vorliegende Arbeit, zu begrüßen (Lambrecht & Rürup, 2012). Zusammengenommen gilt es in dieser Arbeit empirisch genauer zu ergründen, welche Modi der Handlungskoordination bei der Qualitätsanalyse sich praktisch zeigen, sowie, ob und wenn ja, welche aus dem Forschungsstand herausgearbeiteten Herausforderungen sich auch in NRW abzeichnen (vgl. Tab. 4.1). Auf beides fokussiert *Forschungsfrage 1*.

Eine weitere Spezifizierung dürfte anlässlich folgender Forschungsdesiderata in Bezug auf die Schulform Grundschule für sinnvoll befunden werden: Zum einen initiieren über die Hälfte der bei Wurster und Gärtner (2013b) untersuchten Grundschulen keine Maßnahmen aufgrund von Schulinspektionen und zum anderen benennen Schulleitungen an dieser Schulform einen erhöhten Unterstützungsbedarf im Umgang mit externer Evaluation (Schwanenberg et al., 2020; vgl. Abschn. 3.1). Dadurch erhält die Untersuchung von Handlungskoordination mit Schulen dieser Schulform eine besondere Relevanz. Hinzu kommt, dass die bei Preuß et al. (2015) und Brüsemeister et al. (2016) publizierten Ergebnisse zur Untersuchung der Akteurskonstellation bei Schulinspektion auf die Schulform Gymnasium beschränkt sind. Auch fehlen für die Schulform Grundschule grundsätzlich Erkenntnisse in Bezug auf die Schulentwicklungsberatung (Goecke, 2018; vgl. Abschn. 3.2.3).

Eine Begrenzung der Untersuchung auf eine Schulform scheint auch speziell für Nordrhein-Westfalen angemessen, um institutionell bedingte Verzerrungen in der Analyse der Handlungskoordination zu vermeiden. Denn es wird in Abschnitt 5.1 gezeigt, dass die Schulaufsicht für die Grundschulen in NRW örtlich und institutionell von den oberen Schulaufsichtsbehörden und damit auch von dem für die Qualitätsanalyse zuständigen Dezernat 4Q getrennt ist. Angesichts dessen könnte es potenziell zu unterschiedlicher Handlungsabstimmung zwischen den Akteuren kommen. Hinweise darauf finden sich etwa bei Burkard (1998), der betont es gebe „unterschiedliche ‚Kulturen‘ im Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schule im Zuständigkeitsbereich der unteren und oberen Schulaufsicht“ (S. 77). Zum anderen legen die Befunde von Bogumil et al. (2016) sowie Schubert (2013b) besondere Herausforderungen in der Aufgabenwahrnehmung der

Schulaufsicht für die Schulform Grundschule offen, die sich auf die Schulinspektion auswirken und die es für eine optimierte Inspektionspraxis näher zu ergründen gilt (vgl. Abschn. 3.2.1). Sinnvoll erscheint die besondere Berücksichtigung der Grundschulen bei der Analyse der schulinspektionsbezogenen Handlungskoordination auch deshalb, weil für diese Schulform viel Erfahrungswissen in Bezug auf die Durchführung der Qualitätsanalyse vorliegt (vgl. Tab. 5.4 in Abschn. 5.2.2).

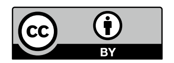
Alles in allem lassen die skizzierten Befunde zur Schulinspektion eine Konzentration auf einzelne Akteure oder ausgewählte Koordinationsmomente (z. B. Zielvereinbarungsgespräche vgl. Abschn. 3.2.1) erkennen, die ausreichend differenzierte Aussagen zur schulinspektionsbezogenen Handlungskoordination durch den Einbezug aller relevanten Akteure und unter Berücksichtigung länderspezifischer Regelungsstrukturen vermissen lässt. Solche Forschungsbefunde bleiben mit der Hinzunahme der staatlichen Schulentwicklungsberatung als „eine weitere […] *Erhebungseinheit*“ (Maag Merki, 2014, S. 76, Herv. i. O.), insgesamt für Nordrhein-Westfalen und speziell für die Schulform Grundschule aus. Diese Desiderata werden in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen.

Im Zentrum der Studie steht die Analyse der schulinspektionsbezogenen Handlungskoordination in einer spezifischen Akteurskonstellation in Bezug auf Grundschulen bei der Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Dabei geht es explizit nicht um die Frage nach der Wirksamkeit des Steuerungsinstruments. Vielmehr soll mit der Arbeit – im Anschluss an die Educational Governance – gezeigt werden, „wie die Handlungskoordination […] durch spezifische Relationierungen von Akteuren und Strukturen aufgebaut, aufrechterhalten und transformiert wird“ (Altrichter et al., 2011b, S. 37). Ziel ist erstens, die im Zuge der Qualitätsanalyse praktizierten Formen der Handlungskoordination deskriptiv nachzuzeichnen (*Forschungsfrage 1*). Zweitens sollen die zugrundeliegenden Handlungslogiken der betrachteten Akteure durch die Ergründung ihrer subjektiven Vorstellungen aufgeschlüsselt und miteinander in Beziehung gesetzt werden (*Forschungsfrage 2*). Drittens wird angestrebt, Vorschläge der Akteure für eine Weiterentwicklung des Verfahrens zu eruieren (*Forschungsfrage 3*). Diese sollen einerseits genutzt werden, um zusammen mit den subjektiven Vorstellungen die gefundenen Modi der Handlungskoordination zu verstehen. Andererseits wird angestrebt, die konkrete Perspektive der Akteure zu nutzen, um darauf aufbauend

begründete Überlegungen für eine optimierte Ausgestaltung der Qualitätsanalyse von und für das Bundesland mit den meisten (Grund-)Schulen anzustellen. Konkret lauten die drei Fragestellungen der Studie damit wie folgt:

1. Wie gestaltet sich das Zusammenwirken zentraler Akteure bei der Qualitätsanalyse?
2. Welche subjektiven Vorstellungen liegen dem individuellen Handeln zugrunde und inwiefern lassen sich Zusammenhänge, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der befragten Akteure identifizieren?
3. Welche Vorschläge für eine Weiterentwicklung des Verfahrens werden aus Sicht der Akteure genannt?

Um die Handlungskoordination in genügender Differenziertheit interpretativ zu erschließen, ist die Untersuchung mehrperspektivisch angelegt. Nur so ist eine komparative Analyse der Akteursperspektiven möglich, die – wenn sie sich wie hier auf einen landesspezifischen Kontext bezieht – zu einem vertiefenden Verständnis der Akteursverhältnisse und ihren akteursspezifischen Ansprüchen an das Steuerungsinstrument beitragen kann. Die empirische Grundlage der Arbeit stellen Experteninterviews mit Funktionsträger:innen aus (Grund-)Schulleitung, der (unteren) Schulaufsicht, der Qualitätsanalyse und der staatlichen Schulentwicklungsberatung dar. Letztgenannter Akteur wird bundesweit erstmalig zu diesem Themenkomplex befragt. Schließlich wird die Studie mit diesem Forschungsdesign, welches nachfolgend genauer erläutert wird, in besonderer Weise dem Anspruch gerecht, „die einzelnen Akteure nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern stets in ihrer Komposition zu den anderen“ (Preuß et al., 2015, S. 137).


BY

# 5 Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen

Nachdem im vorherigen Kapitel die bundeslandspezifische Betrachtung der Handlungskoordination begründet wurde, werden nun die konkreten Regelungsstrukturen dargelegt, die das Handeln der betrachteten Akteure speziell für Nordrhein-Westfalen rahmen. Dabei wird an das in Kapitel 2 erörterte Verständnis Neuer Schulsystemsteuerung und die Grundpfeiler der Schulinspektion in Deutschland angeknüpft. In diesem Kapitel werden bezugnehmend auf die §§ 86–91 im Schulgesetz Nordrhein-Westfalen (SchulG NRW) zum einen die behördliche Struktur der Schulaufsicht und das Verständnis ihres Steuerungsauftrags präzisiert wie auch aktuelle schulaufsichtliche Entwicklungen skizziert (Abschn. 5.1). Zum anderen wird das Schulinspektionsverfahren, die Qualitätsanalyse, hinsichtlich der Akteurskonstellation und ihrer Konzeption detailliert dargelegt (Abschn. 5.2).

## 5.1 Die Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen

Die Behördenstruktur der Schulaufsicht ist in Nordrhein-Westfalen ebenso wie in Bayern und Baden-Württemberg dreistufig gegliedert (Bott, 2019). Sie besteht aus dem Ministerium für Schule und Bildung (MSB), vormals Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW), als oberste Schulaufsichtsbehörde, den Schulabteilungen der fünf Bezirksregierungen als obere Schulaufsichtsbehörde und den derzeit 53 Schulämtern als untere Schulaufsichtsbehörde (vgl. Tab. 5.1) Die Schulaufsichtsbehörden stehen in einem Über- und Unterordnungsverhältnis zueinander und nehmen unterschiedliche Aufgaben wahr. Während das Ministerium politische Grundsatzentscheidungen und landeseinheitliche Regelungen für die Schulverwaltung und das gesamte Schulwesen trifft, üben die Schulabteilungen der fünf Bezirksregierungen die Schulaufsicht über die in



C. Luig, *Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung*,
Educational Governance 58, https://doi.org/10.1007/978-3-658-42036-9_5

ihrem Regierungsbezirk liegenden Schulen aus. Es hält sich bis heute eine schulformbezogene Trennung der Dezernate und eine organisatorisch ausdifferenzierte Verwaltungsstruktur, der entsprechend variierende Zuständigkeiten hinsichtlich der zu beaufsichtigenden Schulformen zugrundliegen. Während die oberen Schulaufsichtsbehörden die schulfachliche Aufsicht über die weiterführenden Schulen sowie die Dienstaufsicht über Haupt- und Förderschulen realisiert, nehmen die staatlichen Schulämter[1] als untere Schulaufsichtsbehörden, die bei den Kreisen und kreisfreien Städten angesiedelt sind, die erstinstanzliche Aufsicht über die Grundschulen sowie die Fachaufsicht über die Haupt- und Förderschulen wahr (§ 88 Abs. 1–3 SchulG NRW; Bogumil et al., 2016; Böttcher & Luig, 2020; Jülich & Fehrmann, 2014; Röken, 2011; Gillner & Heckl, 2015). Nach § 87 Abs. 1 SchulG NRW sind die zuständigen Schulaufsichtsbeamt:innen hauptamtlich tätig und schulfachlich vorgebildet, das heißt sie verfügen in der Regel über langjährige schulpraktische Vorerfahrungen.

**Tab. 5.1** Aufbau der Schulaufsicht des Landes Nordrhein-Westfalen in Anlehnung an Böttcher & Luig (2020b, S. 111)

| Schulaufsichtsbehörde | Organisationseinheit | Funktionen |
|---|---|---|
| *Oberste* | Ministerium für Schule und Bildung (MSB) | Schulaufsicht über das gesamte Schulwesen |
| *Obere* | Schulabteilungen (Abteilung 4) der fünf Bezirksregierungen | Erstinstanzliche Schulaufsicht über weiterführende Schulen, Dienstaufsicht über Haupt- und Förderschulen |
| *Untere* | 53 Schulämter | Erstinstanzliche Schulaufsicht über Grundschulen, Fachaufsicht über Haupt- und Förderschulen |

Für NRW kann eine mittlerweile langjährige und breite Debatte über Kernaufgaben, Schlüsselkompetenzen, Leitbilder und Grundprinzipien der Schulaufsicht ausgemacht werden, in der seit geraumer Zeit eine neue schulpolitische Dynamik einsetzt. Dass der Begriff Schulaufsicht in NRW verwaltungs- und schulrechtlich auch einem „Bedeutungswandel" (Füssel, 2010, S. 180) unterlag, zeigt sich insbesondere im § 86 Abs. 3 SchulG NRW. Dieser Absatz besagt, dass die

[1] Auf weitere Erläuterungen und aktuelle Kritik zu der in den Schulämtern vorherrschenden kommunal-staatlichen Aufgabenteilung (Kondominium) soll an dieser Stelle verzichtet werden (vgl. hierzu Bogumil et al., 2016; Ennuschat, 2017; Jülich & Fehrmann, 2014; VSNW, 2019, 2020).

Schulaufsichtsbehörden „die Schulentwicklung […] durch Verfahren der Systemberatung und der Förderung von Evaluationsmaßnahmen der Schulen […] sowie durch eigene Evaluation [unterstützen] […]. Dabei sollen sie die Eigenverantwortung der einzelnen Schulen […] beachten" (§ 86 Abs. 3 SchulG NRW). Damit fanden zwei wesentliche Entwicklungslinien Neuer Schulsystemsteuerung, die in Abschnitt 2.1 erörtert wurden, schulgesetzlich Eingang in die nordrhein-westfälischen Landesbestimmungen. Weiter heißt es, dass sich Schulaufsicht in NRW als „*systemische* Aufsicht" (MSW, 2009c, S. 3, Herv. i. O.) versteht, die sich an der Schule als System orientiert und der „Philosophie der qualitätsorientierten Selbststeuerung [folgt]" (MSW, 2009c, S. 3; vgl. Heckel & Avenarius, 2000; Jülich & Fehrmann, 2014).

Begleitet wurden und werden diese Entwicklungen von kontroversen Diskussionen zu den Missständen in der nordrhein-westfälischen Schulaufsicht, v. a. die Zuspitzung der prekären und überlasteten Arbeitssituation durch das überfrachtete und unterbestimmte Aufgabenrepertoire (Heinemann, 2020; Hund & Lücke-Deckert, 2015). Beispielsweise bliebe „kaum Zeit für die Beratung und Unterstützung der Schulen" (Freund, 2016, S. 39) und es gäbe „zunehmende Schnittstellenprobleme" (VSNW, 2019, S. 8). Auch finden sich etliche Entwürfe zu Anforderungsprofilen und Handlungsfeldern für die zukünftige Schulaufsicht, die Ausdruck des Versuchs sind, ein neues Steuerungsverständnis grundzulegen.[2] Ebenso mangelt es auch hierzulande nicht an Vorschlägen zu strukturellen Veränderungen (IPG Bericht, 1991; Orth, 1993; Bildungskommission NRW, 1995; Koetz & Jaschke, 1994 auch als Kienbaum-Gutachten bekannt; Kuhn, 2017; Bogumil et al., 2016).[3] Statt den vielfach geforderten Ausbau der Schulaufsicht zu realisieren, wurde in den letzten Jahren allerdings eher Umbau und personeller Rückbau betrieben (Heinemann, 2017; Klask, 2014; Treichel, 2017; Weitzel, 2015). In der Folge geriet nach Heinemann (2020) schulaufsichtliches Agieren „in den Schlagschatten der selbstständigen Schule" (S. 13; vgl. auch Abschn. 2.1).

---

[2] Dazu zählen u. a. ein Entwurf des Ministeriums, Eckpunktepapiere der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Nordrhein-Westfalen (GEW NRW) und die Ergebnisse der Tagungen der Vereinigung Schulaufsicht Nordrhein-Westfalen e. V. (VSNW) (MSW, 2009a; GEW NRW, 2015, 2017; VSNW, 2020, 2019).

[3] Beispielsweise wird die Praktikabilität eines zweistufigen Systems, wie es die Mehrheit der Bundesländer realisiert, für NRW wieder kontrovers diskutiert und derzeit unter dem Titel *optimierte Dreistufigkeit* verhandelt (Bogumil et al., 2016; Kuhn, 2017; Koetz & Jaschke, 1994; VSNW, 2019; kritisch am Beispiel der Städteregion Aachen Terodde, 2016). Denn während die Situationsbeschreibung im o.g. Gutachten auf breite Zustimmung traf, war die durch den Auftraggeber, das Finanzministerium, intentionale Effizienzsteigerung als kostengünstige Umschichtung durchaus strittig und brachte weitere Anregungen und Stellungnahmen zur Anpassung der Struktur hervor (Freund, 2016; Schulte, 2017; VSNW, 2017).

Und so wird seit mehr als 30 Jahren bemängelt, dass es in NRW keine „wirksamen aufgabenkritischen Reform der Schulaufsicht gegeben [hat]“ (W. Fuchs, 2015b, S. 264; vgl. Ennuschat, 2017; Röken, 2016).

Nachdem ein wissenschaftliches Gutachten zur *Weiterentwicklung der Schulverwaltung des Landes NRW* von Bogumil et al. (2016) die Brisanz des Missverhältnisses zwischen schulgesetzlichem Auftrag der Schulaufsicht und ihrer praktischen Wirklichkeit abermals bestätigte (vgl. Abschn. 3.2.1), fand das Thema kürzlich nun auch Eingang in die schulpolitische Agenda der nordrhein-westfälischen Landesregierung. So wurde eine im Ministerium für Schule und Bildung initiierte Projektgruppe[4] *Weiterentwicklung der Schulaufsicht in NRW* unter der Leitung des leitenden Ministerialrats Joachim Fehrmann 2019 damit beauftragt, die Reformprozesse der Schulaufsicht von 2005–2009 wieder aufzunehmen und weiterzuführen. Angesichts der skizzierten Herausforderungen ist es nicht verwunderlich, dass sich die Projektgruppe konkret folgenden fünf Handlungsfeldern widmet:

1. Klären von Aufgaben und Rolle der Schulaufsicht
2. Strukturen der unteren Schulaufsicht
3. Obere Schulaufsicht – innere Struktur der Abteilung 4 der Bezirksregierungen
4. Personalbemessung angesichts der zu bewältigenden Aufgaben
5. Personalentwicklung, Qualität und Fortbildung von Schulaufsicht[5] (VSNW, 2020, S. 3)

Bis heute bleibt offen, inwiefern damit das im Koalitionsvertrag formulierte Ziel „die Schulaufsicht wird weiterentwickelt“ (NRWKoalition, 2017, S. 7) tatsächlich eingelöst werden kann und ob schließlich die erdachte Neuordnung und Neuausrichtung den gewünschten Erfolg bringt. Hier wäre eine Evaluation schulaufsichtlicher Arbeit, wie Böttcher (2019c) sie vorschlägt, durchaus zu begrüßen. Denn die Tatsache, dass die zur Gewährleistung des Schulsystems beauftragten staatlichen Schulaufsichtsbehörden keinem Controlling unterliegen, ist wenig nachvollziehbar angesichts der Rechenschaftspflicht, die in Form von Schulinspektionen geradewegs an die Einzelschule durchgereicht wird (W. Fuchs, 2015b).

[4] Die Projektgruppe war zunächst von 2019–2020 geplant und wurde nun über den 31.12.20 hinaus verlängert. Sie wird durch einen Beirat beraten und unterstützt (VSNW, 2020).

[5] Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS) übernimmt wesentliche Aufgaben in der Beratung des Schulministeriums und der Unterstützung der Schulen. Aktuell erproben und entwickeln sie Qualifikationsmodule für die Schulaufsicht und unterstützen die o.g. Projektgruppe (QUA-LiS, 2021).

## 5.2 Das Inspektionsverfahren in Nordrhein-Westfalen

In diesem Kapitel erfolgt nun ein detaillierter Blick auf das Verfahren der Qualitätsanalyse, im Kontext dessen die Modi der Handlungskoordination in dieser Arbeit analysiert werden sollen. Neben der Zielsetzung der Qualitätsanalyse geht es zunächst um die formal festgelegten Aufgaben der zu betrachtenden Akteure (Abschn. 5.2.1). Dies wird sodann ergänzt um die Grundlagen und Methoden der Bewertung (Abschn. 5.2.2) und eine detaillierte Beschreibung des Verfahrens (Abschn. 5.2.3). Zuletzt wird ein kritischer Blick auf die Berichterstattung und aktuelle Zahlen von bisher inspizierten Schulen in NRW geworfen (Abschn. 5.2.4). Wie alle Schulinspektionsverfahren ist auch die Qualitätsanalyse einer hohen schulpolitischen Dynamik unterworfen und befindet sich in einem stetigen Transformationsprozess. Nachfolgende Ausführungen müssen sich auf den Stand bei der Durchführung der Studie im Schuljahr 2018/19 beschränken.[6]

### 5.2.1 Zielsetzung und Akteurskonstellation

Die Qualitätsanalyse wurde als eine zentrale Reformmaßnahme zur Sicherung und Entwicklung schulischer Qualität mit der Schulgesetzänderung vom 27.06.2006 flächendeckend in NRW eingeführt (u. a. Amonat, 2008; Int-Veen, 2008; Thürmann, 2007 vgl. auch Abschn. 2.1). Seither befindet sich das Verfahren im Regelbetrieb und wurde seit 2013 neu ausgerichtet (Jäger, 2013; Jäger & Bergweiler-Priester, 2015; Jäger & Hahn, 2017). Von der Neuausrichtung unberührt blieb die Zielsetzung des Verfahrens, welche damals wie heute im § 1 Abs. 1 der Verordnung über die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen (QA-VO) folgendermaßen definiert ist:

> Qualitätsanalyse dient dem Ziel, die Qualität von Schulen zu sichern und nachhaltige Impulse für deren Weiterentwicklung zu geben. Dazu liefert sie detaillierte Kenntnisse über die Qualität der einzelnen Schulen und darüber hinaus über die Qualität des nordrhein-westfälischen Schulsystems insgesamt. […] Die Ergebnisse sollen für gezielte Maßnahmen der Qualitätsverbesserung in den einzelnen Schulen sowie für entsprechende Unterstützungsleistungen der Schulaufsichtsbehörden und Steuerungsmaßnahmen des Ministeriums genutzt werden.

[6] Die Qualitätsanalyse befindet sich nach kurzzeitigen Überlegungen des Ministeriums für Schule und Bildung über ein Ende bzw. Aussetzen des Verfahrens nun im Prozess der Weiterentwicklung (Landtag NRW, 2020; phv NW, 2019). Aufbauend auf dem aktualisierten Referenzrahmen aus dem Jahr 2020 kommt ab dem 01.02.2022 ein neues Qualitätstableau und ein neuer Unterrichtsbeobachtungsbogen zum Einsatz (QUA-LiS, 2021; MSB, 2022).

In diesem Ausschnitt kann entsprechend der in Abschnitt 2.3.1 diskutierten funktionalen Multivarianz von Schulinspektion eine ausgeprägte Unterstützungs- und Erkenntnisfunktion für die Einzelschule als auch eine „Qualitätssicherungsfunktion im Rahmen staatlicher Gewährleistungsverantwortung" (Maritzen, 2006, S. 8) ausgemacht werden. Seit der Neuausrichtung erhebt das Verfahren jedoch deutlicher als zuvor den Anspruch, die Erkenntnisse über die Qualität einer Schule in Schulentwicklung überführen zu wollen und das Verfahren „stärker als Unterstützungsinstrument zu etablieren" (MSW, 2016, S. 8). Beispielsweise wird proklamiert, dass „das ‚Denken von der Schule aus' […] für das Verfahren der Qualitätsanalyse grundlegend [ist] und […] die Eigenverantwortung der jeweiligen Schule [stärkt]" (MSW, 2017b, S. 3). Ebenso soll Transparenz, Dialog und die Zusammenarbeit zwischen relevanten Akteuren mehr an Bedeutung gewinnen (vgl. Abschn. 2.3.2).

Als Akteurskonstellation wird in dieser Arbeit eine „gemischte Gruppe" (Brüsemeister, 2012a, S. 31) angesehen. Diese besteht - wie der Abbildung 5.1 zu entnehmen ist - aus Akteuren der Schulleitung, der Schulaufsicht, der Schulentwicklungsberatung und der Qualitätsanalyse. Mit welchem Auftrag die jeweiligen Akteure in dieser Konstellation formal betraut sind, soll im Nachfolgenden thematisiert werden.

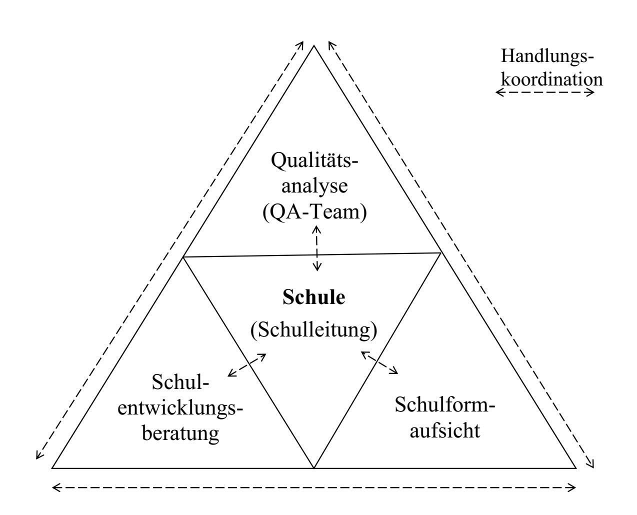



**Abb. 5.1** Akteurskonstellation bei der Qualitätsanalyse in Anlehnung an Diedrich (2020, S. 48)

Begonnen wird mit den Qualitätsprüfer:innen, die im Team dafür eingesetzt werden, die Qualitätsanalysen durchzuführen, d. h. die Qualität und die Verbesserungspotentiale der Schule auf Grundlage eines standardisierten Qualitätstableaus zu ermitteln (vgl. Abschn. 5.2.2). Sie gehören dem Dezernat 4Q an, welches 2006 im Zuge der Einführung der Qualitätsanalyse eingerichtet wurde und seither für Qualitätsanalysen an allen Schulformen zuständig ist. Es ist als eigenes Dezernat auf der oberen Schulaufsichtsebene verortet und damit schul- und verfassungsrechtlich Teil von Schulaufsicht, aber dennoch institutionell von anderen schulaufsichtlichen Instanzen abgegrenzt (MSW, 2006; Rürup, 2008; vgl. Abschn. 5.1). Ein QA-Team besteht aus mindestens zwei qualifizierten Qualitätsprüfer:innen, von denen mindestens einer bzw. eine die Lehramtsbefähigung für die besuchte Schulform besitzt und entsprechend das Team leitet (§§ 1,2 Abs. 2 QA-VO).[7] Im Schuljahr 2018/19 waren insgesamt 83 Stellen für Qualitätsprüfer:innen in den Dezernaten 4Q der Bezirksregierungen besetzt, von ihnen besaßen 36 die Lehramtsbefähigung für die Grundschule. Gemäß § 2 Abs. 1 QA-VO sind die Mitarbeitenden im Dezernat 4Q bei der Erfüllung ihrer Aufgaben und der Bewertung der Schulen nicht an Weisungen gebunden und können bezirksübergreifend eingesetzt werden (vgl. auch § 86 Abs. 5 SchulG NRW). Ihre Rolle ist insbesondere in Abgrenzung zu anderen Akteuren dadurch definiert, dass sie ausschließlich Aufgaben der Qualitätsanalyse wahrnehmen. Ihnen werden nach § 1 Abs. 3 QA-VO keine weitgehenden schulaufsichtlichen Aufgaben und Befugnisse übertragen und es gehört insbesondere nicht zu den Aufgaben der Qualitätsprüfer:innen, die Schulen in konkreter Weise zu beraten. Zusammenfassend sind sie personell wie funktionell von der zuständigen Schulaufsicht getrennt und damit „weder klassische Schulaufsicht noch Schulentwicklungsberaterinnen und -berater“ (MSW, 2016, S. 11).

Schulaufsichtsbeamt:innen nehmen in ihrer Funktion als *zuständige Schulformaufsicht* nach § 1 Abs. 3 QA-VO beratende Tätigkeiten im Kontext der Qualitätsanalyse wahr (vgl. Abschn. 5.1). Neben den Absprachen mit der Schulleitung im Zuge des Zielvereinbarungsprozesses im Nachgang der Analyse sind sie seit der Neuausrichtung auch im Vorfeld des Schulbesuchs zur Unterstützung schulischer Entwicklungsvorhaben und zu Beratungszwecken eingebunden. Ferner vergewissern sie sich über die Umsetzung der Zielvereinbarungen und unterstützen die Schulen auf Anfrage in der Qualitätsentwicklung (MSW, 2009c;

[7] Informationen zum (ursprünglichen) Einstellungs- und Professionalisierungsverfahren der Qualitätsprüfer:innen können dem ersten Landesbericht MSW (2009b), Kruft (2008), sowie Koch-Riotte (2008) entnommen werden.

Jäger & Bergweiler-Priester, 2015; im Bundeslandvergleich siehe Abschn. 2.3.2 sowie Tab. 3.2).

Im Sinne der postulierten eigenverantwortlichen Schule, „liegt die Initiative für die der Qualitätsanalyse folgenden und auf ihr beruhenden Schulentwicklung bei der Schule“ (Homeier, 2008, S. 133). Der *Schulleiterin* bzw. dem *Schulleiter* kommt dabei eine besondere Aufgabe zu, da sie oder er für die schulinternen Prozesse der Auswertung des Qualitätsberichts verantwortlich ist und vermittelnd sowohl zwischen schulischen Gruppen auf der Mesoebene als auch zwischen Einzelschulebene und Schulaufsicht tätig ist (vgl. Abschn. 2.2 sowie Abb. 2.1). Entsprechend stellt

> diese oder dieser [...] der Schulaufsichtsbehörde die aus der Sicht der Schule erforderlichen Sicherungs- und Entwicklungsaufgaben dar und trifft mit ihr die notwendigen Absprachen. Sie oder er schließt dazu mit der Schulaufsichtsbehörde eine Zielvereinbarung ab, die der Mitwirkung der Schulkonferenz bedarf (§ 65 Abs. 2 Nr. 2 Schulgesetz), und berichtet der Schulaufsichtsbehörde im Rahmen eines Controllings über die Ergebnisse der Umsetzung. (§ 3, Abs. 10, QA-VO)

Unterstützung für systemische Entwicklungsprozesse oder bei der Fort- und Weiterbildungsplanung kann die Schule auf Anfrage von den staatlichen *Schulentwicklungsberater:innen* erhalten, die in NRW bei den Kompetenzteams[8] verortet sind. Die Beratenden sind teilfreigestellte Lehrkräfte oder Schulleitungsmitglieder, die in obiger Funktion landesweit und federführend durch die Ausbildungstrainer:innen der Bezirksregierung Arnsberg ausgebildet wurden. Das von ihnen unterbreitete Abrufangebot stellt ein ganzheitliches an die Schule als System adressiertes, modulares Unterstützungsangebot zur Arbeit mit dem Qualitätsbericht dar, welches sich nach den schulischen Bedarfen orientiert (Bezirksregierung Münster, 2019; MSW, 2014, 2017a). Ferner heißt es, dass die Schulentwicklungsberater:innen

> in gemeinsamer Verantwortung und auf der Basis definierter Zuständigkeiten in einem transparenten Prozess mit der jeweiligen schulfachlichen Aufsicht, der Qualitätsanalyse und anderen Fortbildungsakteuren in den Fortbildungsprogrammen der Kompetenzteams NRW [kooperieren]. (MSW, 2014, Anlage 4, Teil I)

---

[8] Die bei den Schulämtern gebildeten Kompetenzteams stellen regionale staatliche Fortbildungsangebote für Schulen bereit. Die Leitung obliegt einer Schulaufsichtsbeamtin oder einem Schulaufsichtsbeamten der unteren Schulaufsicht (MSW, 2014; Eschenbach, 2008; vgl. Abschn. 5.1).

Bevor in Abschnitt 5.2.3 erläutert wird, wie das mehrebenenübergreifende Zusammenwirken der Akteure verfahrenstechnisch verankert ist, sollen vorab das Qualitätsverständnis, die Methoden zur Erfassung schulischer Qualität und die Formen der Bewertung skizziert werden.

### 5.2.2 Bewertung: Von Normierung und Methode zum Qualitätsurteil

Landesweite Verständigungsgrundlage über Dimensionen von Schul- und Unterrichtsqualität ist das standardisierte Qualitätstableau NRW. Es dient nach § 3 Abs. 6 QA-VO als Bezugsrahmen für alle Bewertungen in der Qualitätsanalyse und beinhaltet entsprechend „Erwartungen an die Qualität von Schule und Unterricht" (Kotthoff & Böttcher, 2010, S. 296; vgl. MSW, 2016). Diese basieren auf dem Referenzrahmen Schulqualität NRW, der das gemeinsame Qualitätsverständnis von Schulen in NRW abbildet.

Das Qualitätstableau, welches in dieser Form vom Schuljahr 2017/18 bis 01. Februar 2022 im Einsatz war, ist in folgende drei Inhaltsbereich unterteilt: *Lehren und Lernen*, *Schulkultur* sowie *Führung und Management*. Hierunter subsummieren sich von abermals 150 nunmehr 37 obligatorische und 42 von der Schule auszuwählende, fakultative Prüfkriterien. Die verpflichtenden Prüfkriterien sind im Qualitätstableau gelb markiert und auf den Schwerpunkt *Unterricht im Kontext von Heterogenität* ausgerichtet (Jäger & Hahn, 2017; MSW, 2017e). Die Kernelemente der Bewertung sind der Unterricht, das Leitungshandeln, Maßnahmen zum schulinternen Qualitätsmanagement u. a. Schulprogrammarbeit, schulische Evaluation sowie Maßnahmen- und Fortbildungsplanung (Jäger, 2013).

Mit der Offenlegung der Prüfkriterien wird – wie in Abschnitt 2.3.1 herausgestellt – auch beabsichtigt, eine normative Wirkung des Steuerungsinstruments Schulinspektion zu entfalten (u. a. Dobbelstein, 2008; Gärtner, 2017). Allerdings ließe sich zumindest darüber streiten, inwiefern das Qualitätstableau als „präskriptives Qualitätsschema" (Avenarius, 2008, S. 133) im Einklang mit der postulierten schulischen Eigenverantwortung stehen oder „konkrete Anhaltspunkte für die eigene Schulentwicklung im Vorfeld der Qualitätsanalyse" (Amonat, 2008, S. 54) liefern kann. Denn obschon die Erläuterung der Analysekriterien sowohl eine „Beschreibung des zu erwartenden Regelverhaltens der Beteiligten in Schule" (Wey, 2008, S. 74) als auch eine „Bewertungsvorschrift für die Evaluatoren" (Wey, 2008, S. 74) enthält, müssen die entsprechenden Setzungen

dennoch situativ interpretiert werden (vgl. auch Middendorf, 2014).[9] Diese Maßstäbe der Bewertung seien nach Hense & Böttcher (2019) „häufig vage und wenig transparent“ (S. 173) und auch Wey (2008) betont, dass beispielsweise aus der Dimension 2.10 *Lernklima und Motivation* eindeutig hervorgehen müsste, „was unter einer *positiven Atmosphäre* zu verstehen ist, damit die Standards nachvollziehbar und damit kritikfähig begründet werden“ (S. 72, Herv. i. O.; vgl. MSW, 2017e).

Die auf dem Qualitätstableau basierenden Bewertungen der Schulen erfolgen nach § 3 Abs. 4 QA-VO auf Grundlage standardisierter Methoden und einheitlicher Instrumente. Darunter fallen neben den Unterrichtsbeobachtungen, die den wesentlichen Schwerpunkt der Qualitätsanalyse darstellen, Interviews sowie die Analyse von Leistungs- und Entwicklungsdaten, weiteren Dokumenten der Schule und ein fakultativer Schulrundgang. Im Rahmen des Schulbesuchs besuchen die Qualitätsprüfer:innen den Unterricht im Umfang von 20 Minuten von mindestens der Hälfte der Lehrkräfte und bewerten diesen mittels eines Unterrichtsbeobachtungsbogens[10]. Die Unterrichtsbesuche sind so organisiert, dass „unterschiedliche Jahrgänge, schulformspezifische Strukturen und der Wochenstundenanteil der einzelnen Fächer angemessen berücksichtigt werden“ (MSW, 2009b, S. 9). Der standardisierte und seit dem Schuljahr 2013/14 überarbeitete Unterrichtsbeobachtungsbogen umfasst u. a. zwölf beobachtbare Prozessdimensionen (U1 – U12) mit insgesamt 36 Indikatoren und einer bipolaren Ratingskala. Wird ein Indikator im Unterricht aus Sicht der Beurteilenden *in guter Qualität* beobachtet, wird dieser mit *trifft zu* bewertet, anderenfalls mit *trifft nicht zu*. In die Bewertung fließen neben den direkt zu beobachtenden Unterrichtsaktivitäten, auch Einschätzungen aus der Einsicht in Arbeitsmaterialien oder aus Aussagen der am Unterricht Beteiligten ein (MSW, 2017c). Die Tabelle 5.2 zeigt einen Auszug aus dem Unterrichtsbeobachtungsbogen.

[9] Erläuterungen und Hinweise zu den einzelnen Analysekriterien sind bei MSW (2017e) nachzulesen.

[10] Eine kommentiere Fassung des Unterrichtsbeobachtungsbogens kann unabhängig von der Qualitätsanalyse zur Erfassung der Unterrichtsqualität von Schulen genutzt werden (MSW, 2016, 2017c).

**Tab. 5.2** Auszug aus dem Unterrichtsbeobachtungsbogen (MSW, 2017f, S. 1)

| **U1** | **Transparenz und Klarheit** | | trifft zu | trifft nicht zu |
|---|---|---|---|---|
| **1** | Transparenz und Klarheit sind gegeben in Bezug auf | Unterrichtsgegenstände. | ☐ | ☐ |
| **2** | | Unterrichtsziele. | ☐ | ☐ |
| **3** | | Vorgehensweisen. | ☐ | ☐ |
| **4** | | Impulse bzw. Aufgabenstellungen. | ☐ | ☐ |
| **U2** | **Schülerorientierung** | | trifft zu | trifft nicht zu |
| **1** | Ein sinnstiftender Kontext wird deutlich. | | ☐ | ☐ |
| **2** | Der Unterricht berücksichtigt Erfahrungen bzw. Vorkenntnisse. | | ☐ | ☐ |
| **3** | Der Unterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, die Planung mitzugestalten. | | ☐ | ☐ |
| **4** | Mit Fehlern wird konstruktiv umgegangen. | | ☐ | ☐ |

Neben den Einschätzungen zu den zwölf Prozessdimensionen sind Bewertungen zu den verwendeten Medien bzw. Arbeitsmitteln, den Zeitanteilen und Funktionen der Sozialformen sowie Einschätzungen über Anforderungsbereiche und Aufgabenart vorzunehmen. Insgesamt enthält die Rückmeldung zu den Analysekriterien, die sich aus den Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtungen ergeben, keine Bewertung über die Lehrkraft, sondern Aussagen darüber, wie häufig und in welchem prozentualen Anteil ein Merkmal beobachtet wurde (MSW, 2017e).

Wie erwähnt werden neben den Unterrichtsbeobachtungen auch leitfadengestützte Interviews geführt. Es werden jeweils separat Schulleitung sowie ausgewählte Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte, Schüler:innen, Personen des nicht lehrenden Personal (z. B. Personal des Offenen Ganztags) und andere Beteiligten, etwa duale Partner bei Berufskollegs, befragt. „Schwerpunkte der Interviews sind die konkreten Erfahrungen, die Beteiligungsmöglichkeiten und die Erwartungen der jeweiligen Personengruppe in Bezug auf das Leben und Lernen an der einzelnen Schule" (MSW, 2017b, S. 8).

Schließlich werden die gesammelten Daten aggregiert und in einem standardisierten Qualitätsbericht zusammengefasst, der nach § 1 Abs. 4 QA-VO an die Schule, primär an die Schulleitung, sowie die zuständige Schulaufsichtsbehörde und den Schulträger adressiert ist (vgl. auch Spichal, 2008). Der Bericht enthält Rückmeldungen zu den verpflichtenden sowie schulspezifischen Analysekriterien und kombiniert „die Darstellung von Daten und Bewertungen aus dem Analyseverfahren mit impulsgebenden Hinweisen. Er stellt Bezüge zu den Themen und Fragestellungen der Schule her und zeigt systemische Zusammenhänge auf" (MSW, 2017b, S. 9). In dieser Form zielt der Bericht darauf ab, neben Stärken der Schule auch Entwicklungspotentiale aufzuzeigen und so „Ansatzpunkte für Schul- und Unterrichtsentwicklung [zu] bieten" (Dobbelstein, 2008, S. 89). Er ist ferner so aufbereitet, dass er den „von einer Schule erreichten Grad der Erfüllung einer Norm durch die Kombinationen qualitativer und quantitativer Anteile" (Wey, 2008, S. 72 f.) darstellt. Mit Ausnahme der Darstellung der Erfüllungsgrade aus den Unterrichtsbeobachtungen wird die Bewertung der Kriterien größtenteils mit einer vierstufigen Skala (+ + bis − −) vorgenommen (vgl. Tab. 5.3).

**Tab. 5.3** Vierstufige Bewertung für die Kriterien der Qualitätsanalyse in Anlehnung an MSW (2016, S. 24)

| Stufe | Beschreibung |
|---|---|
| + + | Das Kriterium ist beispielhaft erfüllt:<br>Die Qualität ist exzellent, die Ausführung ist beispielhaft und kann als Vorbildung für andere genutzt werden. |
| + | Das Kriterium ist eher erfüllt:<br>Die Qualität entspricht den Erwartungen. |
| − | Das Kriterium ist eher nicht erfüllt:<br>Die Qualität entspricht überwiegend nicht den Erwartungen. |
| − − | Das Kriterium ist überhaupt nicht erfüllt:<br>Die Qualität ist so problematisch, dass negative Effekte eintreten. |

Nachdem die Zielsetzung der Qualitätsanalyse und die Zuständigkeiten der Akteure in Abschnitt 5.2.1 benannt und hier Grundlagen der Bewertung skizziert wurden, kann nun im Detail die Verfahrensbeschreibung mit besonderem Augenmerk auf die Schnittstellen der Akteure folgen.

### 5.2.3 Das Verfahren: Vorphase, Hauptphase und Zielvereinbarungsprozess

Das neu ausgerichtete Verfahren der Qualitätsanalyse besteht landesweit seit Beginn des Schuljahres 2014/15 aus einer bewertungsfreien Vorphase, einer

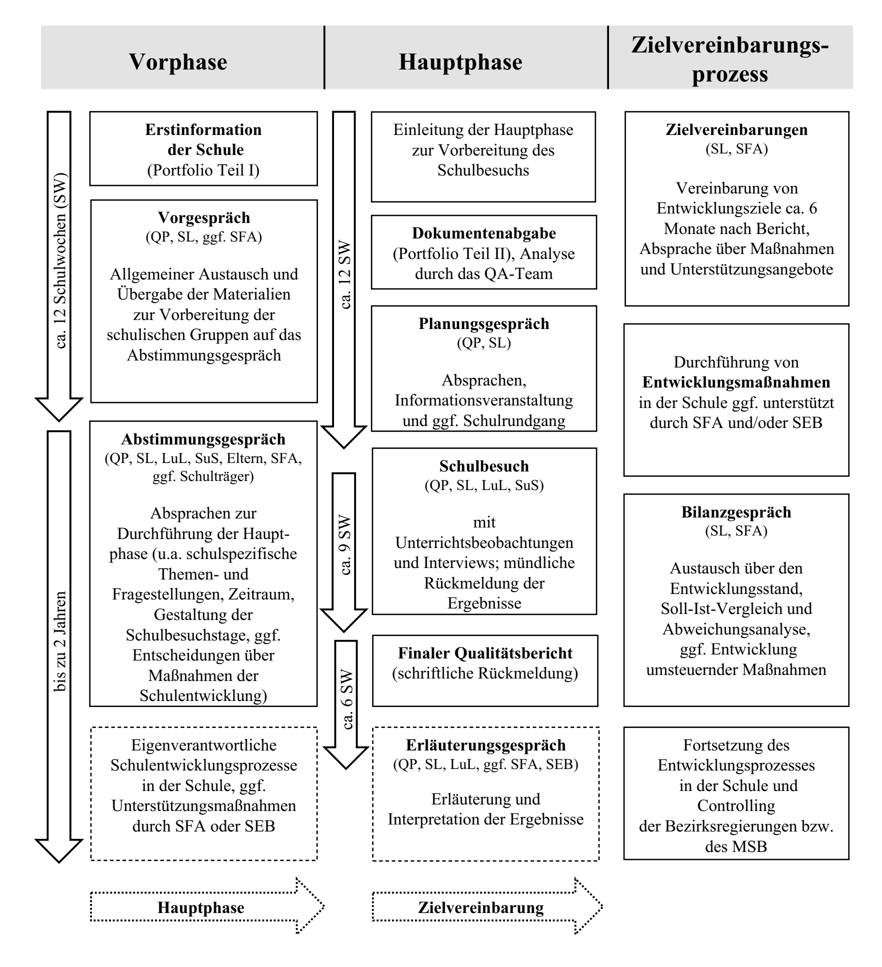



**Abb. 5.2** Ablauf der Qualitätsanalyse und des Zielvereinbarungsprozesses in Anlehnung an Jäger & Bergweiler-Priester (2015) und MSW (2016)

Hauptphase und einem sich anschließenden Zielvereinbarungsprozess. Die Vorphase dient der schulischen Vorbereitung auf den in der Hauptphase stattfindenden Schulbesuch, bei dem das QA-Team die Qualität der Schule auf Grundlage des Qualitätstableaus ermittelt und den Qualitätsbericht verfasst. Darauffolgend schließt die Schule mit der zuständigen Schulformaufsicht Zielvereinbarungen für schulische Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung (Jäger, 2013; Jäger & Bergweiler-Priester, 2015; Jäger & Hahn, 2017; MSW, 2016). Die Abbildung 5.2 stellt den Verfahrensablauf zunächst grafisch dar, bevor er anschließend detailliert beschrieben wird.

Die Qualitätsanalyse wird verpflichtend an allen öffentlichen Schulen durchgeführt und kann an Schulen in freier Trägerschaft auf Antrag des Ersatzschulträgers erfolgen (§§ 3 Abs. 1, 4 QA-VO). Eine Schule kann sich entweder freiwillig für eine Qualitätsanalyse melden oder wird von den Qualitätsprüfer:innen in Abstimmung mit der zuständigen Schulaufsicht ausgewählt (MSW, 2016). Anschließend leitet das QA-Team das Verfahren mit der Erstinformation an die Schule sowie der Unterrichtung der Schulaufsicht, des Schulträgers und der Bezirksschwerbehindertenvertretung ein (MSW, 2017b; § 3 Abs. 2 QA-VO).

Im weiteren Verlauf koordiniert die Leitung des QA-Teams die Termine für das Vor- und Abstimmungsgespräch mit der Schulleitung, und der Schulaufsicht und klärt mit ihnen Verfahrensfragen. Ferner erhält die Schule das von ihr zu bearbeitende Portfolio[11] zur Darstellung der Schule und einen Zugang zum technischen Unterstützungssystem der Qualitätsanalyse NRW (TUQAN), welches seit dem Schuljahr 2017/18 in Form einer digitalen Akte dem Austausch von Dokumenten zwischen Schule und QA-Team dient (MSW, 2017b; Jäger & Hahn, 2017). *Kernelemente der Vorphase* bilden das Vorgespräch, das Abstimmungsgespräch sowie eine bewertungsfreie Entwicklungszeit von bis zu zwei Jahren. Diese Elemente zielen durch systematische Einbindung der Akteure auf „die Unterstützung der eigenverantwortlichen Schulentwicklung, die Stärkung der schulinternen Evaluation und die Entwicklung der Zusammenarbeit von Schule, Dezernat 4Q, Schulformaufsicht und Fortbildung“ (MSW, 2017b, S. 4; vgl. Abschn. 5.2.1).

[11] Das Portfolio besteht aus einem Teil I (Abgabe an das QA-Team innerhalb von sechs Wochen nach der Erstinformation) und einem Teil II (Abgabe bis sechs Wochen vor dem Schulbesuch). Es ist ein Mix aus standardisierter und freier Darstellung der Schule. Seit der Neuausrichtung müssen zusätzlich nur noch vier von vormals 21 weiteren Dokumenten eingereicht werden. Diese sind das Schulprogramm, ausgewählte schulinterne Curricula, Grundsätze der Leistungsbewertung und die Fortbildungsplanung der Schule. Ergänzend hierzu benötigt das QA-Team Lehrerlisten sowie Stunden- und Raumpläne zur Organisation des Schulbesuchs (Jäger, 2013).

Das *Vorgespräch* mit der Leitung des QA-Teams, der Schulleitung und ggf. der Schulaufsicht dient der weiteren Planung der Qualitätsanalyse und dem Austausch über den aktuellen Stand der Schulentwicklung. Es erfolgt innerhalb von drei Schulwochen nach der schriftlichen Erstinformation. Aufgabe der Schulleitung ist es gemäß § 3 Abs. 3 QA-VO anschließend, die Vorbereitung der schulischen Gruppen (Schüler:innen, Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte, ggf. nicht lehrendes Personal, Duale Partner oder Fortbildungspersonen), auf das Abstimmungsgespräch und anschließend auf den Schulbesuch zu sichern (vgl. Abschn. 5.2.1). Zu diesem Zweck erhält sie von dem QA-Team weitere Materialien (u. a. Reflexionsbogen für die Schulleitung, Qualitätstableau). Diese Dokumente sollen der Schule eine eigene Standortbestimmung zu verschiedenen Aspekten der Schulqualität transparent machen und eine mögliche schulinterne Evaluation im Vorfeld des Schulbesuchs unterstützen. Ziel ist es, schuleigene Themen und Fragestellungen ausfindig zu machen, für welche die schulischen Akteure eine datenbasierte Rückmeldung im Rahmen der Qualitätsanalyse wünschen, um damit schuleigene Qualitätsansprüche im Analyseverfahren stärker zu berücksichtigen (MSW, 2017b).

Das *Abstimmungsgespräch* findet auf Einladung der Schulleitung etwa zwölf Schulwochen nach der Erstinformation statt. Hierzu sind das QA-Team, Vertretungen der schulischen Gruppen, die Schulaufsicht sowie ggf. der Schulträger sowie Vertreter:innen des Offenen Ganztags, der Dualen Partner oder der Fortbildung eingeladen. Es dient der gemeinsamen Vorbereitung auf die Hauptphase, der Entscheidung über Schwerpunkte der Analyse durch die Auswahl schulspezifischer Analysekriterien aus dem Qualitätstableau (vgl. Abschn. 5.2.2) und soll helfen, mögliche Maßnahmen der Schulentwicklung und Unterstützungsangebote zu identifizieren (MSW, 2017b). Eine Besonderheit im neu ausgerichteten Verfahren ist, dass die Schule über den Zeitpunkt des Schulbesuchs mitbestimmen kann. Liegt eine bestimmte Begründung z. B. bauliche Maßnahmen oder Schulleitungswechsel vor, kann der Schulbesuch bis maximal zwei Jahre nach dem Abstimmungsgespräch stattfinden.

*Kernelement der Hauptphase* ist der drei bis viertägige Schulbesuch, der etwa zwölf Schulwochen vorher der Schule, der Schulaufsicht, dem Schulträger und der Bezirksschwerbehindertenvertretung schriftlich angekündigt wird. Sowohl die Schule als auch das QA-Team bereiten sich in stetiger Abstimmung auf diesen Besuch vor. Auf Grundlage der von der Schule eingereichten Dokumente inkl. Portfolio kann das QA-Team im Vorfeld des Schulbesuchs eine erste anhand der Kriterien des Qualitätstableaus ausgerichtete Bewertung vornehmen (Peuker, 2008).

Ein *Planungsgespräch* findet etwa vier Schulwochen vor dem Besuch statt, bei dem die Leitung des QA-Teams Verfahrensfragen mit der Schulleitung und ggf. weiteren schulischen Akteuren klärt und konkrete Absprachen trifft. In der Regel findet an diesem Tag auch eine Informationsveranstaltung über die schulspezifischen Analysekriterien und den Ablauf der Qualitätsanalyse statt, zu dem die Schulleitung die Schulöffentlichkeit einlädt. Sofern im Abstimmungsgespräch vereinbart, erfolgt entweder im Rahmen des Planungsgesprächs oder an den Schulbesuchstagen ein Schulrundgang ggf. im Beisein des Schulträgers (MSW, 2017b).

Während der *Schulbesuchstage* erfasst und bewertet das QA-Team durch Unterrichtsbeobachtungen und Interviews kriteriengeleitet die Schulqualität (vgl. Abschn. 5.2.2). Die gewonnenen Daten und Einschätzungen werden sodann vom QA-Team zueinander in Beziehung gesetzt und ausgewertet. Am Ende der Schulbesuchstage geben sie dann eine *mündliche Rückmeldung,* zunächst an den Schulleiter bzw. die Schulleiterin und anschließend – meist im Beisein der Schulaufsicht – an die Mitglieder des Kollegiums (MSW, 2017b; § 3 Abs. 6 QA-VO).

Spätestens vier Wochen nach dem Schulbesuch erhalten die Schule und der Schulträger einen Entwurf der *schriftlichen Rückmeldung in Form des Qualitätsberichts* (vgl. Abschn. 5.2.2), zu dem sie innerhalb von zwei Wochen jeweils eine Stellungnahme abgeben können. Diese können im finalen Qualitätsbericht Berücksichtigung finden, der nach etwa drei weiteren Wochen an die Schulaufsichtsbehörde, den Schulträger und die Schulleitung, die den Bericht an die schulischen Gruppen weiterleitet, übergeben wird (§ 1 Abs. 8 QA-VO).[12] Die Ergebnisse im Qualitätsbericht analysieren und interpretieren die schulischen Akteure und die zuständige Schulaufsicht vor dem Hintergrund ihrer eigenen Perspektiven und schulspezifischen Ansprüche zunächst unabhängig voneinander. Anschließend stellt der Schulleiter oder die Schulleiterin nach § 3 Abs. 10 QA-VO die seitens der Schule erforderlichen Handlungsfelder dar (Jäger & Hahn, 2017). Zur Unterstützung bei der Einordnung der Ergebnisse kann die Schule ein *Erläuterungsgespräch* (neuerdings Übergabegespräch) in Anspruch nehmen, welches etwa sechs Wochen nach Erhalt des Qualitätsberichts durch das QA-Team angeboten wird. An diesem Gespräch, zu welchem die Schule einlädt, nehmen die Vertretungen der schulischen Gruppen und eventuell die Schulaufsicht sowie

[12] Der an den Schulträger adressierte Qualitätsbericht enthält keine Bewertung zum Schulleitungshandeln in der Dimension 4.1 Pädagogische Führung (Jäger & Hahn, 2017). Ferner werden nach § 1 Abs. 5 QA-VO den Dezernaten der betreffenden Schulformen und dem Ministerium für Schule und Bildung die Ergebnisse der Qualitätsanalysen in aggregierter Form zur weiteren Auswertung zur Verfügung gestellt (Homeier, 2008).

ggf. Personen aus dem Bereich Fortbildung oder Schulentwicklungsberatung teil (MSW, 2017b, 2017a). Dieses Gespräch kann auch im Rahmen eines pädagogischen Tages eingebettet sein, der in einigen Bezirksregierungen unter dem Namen verändertes Rückmeldeformat durchgeführt wird (Ruhwinkel, 2017).

Die Schulleitung schließt in Verantwortung und auf Grundlage der innerschulischen Auswertungsprozesse sowie unter Mitwirkung der Schulkonferenz *Zielvereinbarungen* zur weiteren Planung schulischer Entwicklungsmaßnahmen mit der Schulaufsicht ab. Die Zielvereinbarungen (i. d. R. nicht mehr als drei Ziele) müssen innerhalb von sechs Monaten nach Erhalt des Qualitätsberichts geschlossen und auf einem landeseinheitlichen Vordruck notiert werden. Als Absprache zwischen Schule und zuständiger Schulaufsicht sind sie ein zentrales Element zur Steuerung der Qualitätsentwicklung, wobei die Schulleitung verantwortlich für die schulinternen Prozesse ist und es die Aufgabe der Schulaufsicht ist, beratend und unterstützend tätig zu werden oder an andere Stellen zu vermitteln. Auch die Schulentwicklungsberatung hält ein Abrufangebot zur Arbeit mit dem Qualitätsbericht bereit (vgl. Abschn. 5.2.1). Insgesamt entscheidet aber „die Schule […], ob und ggf. wie bzw. vom wem sie sich bei dem Prozessschritt unterstützen lässt“ (MSW, 2017a, S. 3). Grundsätzlich wird mit dieser Verfahrensweise der Anspruch erhoben, dass „in engem Zusammenspiel von Schule, Schulaufsicht, Kompetenzteam und QA […] die anschließend zu treffenden Zielvereinbarungen besser vorbereitet werden und zu nachhaltigerer Wirksamkeit führen“ (Jäger, 2013, S. 493).

Der Zielvereinbarungsprozess orientiert sich insgesamt an einem landesweit einheitlichen Qualitätsmanagement-Kreislauf, in dem nicht nur Ziele und Indikatoren festgelegt werden, sondern gleich die Maßnahmenplanung und Umsetzung sowie ihre Kontrolle in Form vom Bilanzgesprächen mitbedacht sind. Ferner sind Ursachenanalysen bei Abweichungen sowie ggf. gegensteuernde Maßnahmen und die Festlegung neuer Zielen inkludiert (MSW, 2009b, 2017a). Entsprechend der propagierten Eigenständigkeit der Schule (vgl. Abschn. 2.1) führen die schulischen Akteure nach Abschluss der Zielvereinbarungen die geplanten Maßnahmen durch und machen von den verabredeten Beratungs- oder Unterstützungsleistungen Gebrauch. Im weiteren Verlauf ist die Schule für die Überprüfung der anvisierten Entwicklungsziele im Sinne eines „schulinternen Controlling[s]“ (MSW, 2017a, S. 3) verantwortlich. Im Gegensatz zu Inspektionsverfahren in Bayern, Hamburg oder Schleswig-Holstein erfolgen in NRW keine „gezielte[n] Hinweise auf eine instrumentenbasierte Selbstevaluation“ (Tarkian et al., 2019, S. 173). Stattdessen werden *Bilanzgespräche* geführt, in denen die Schulleiter:innen der zuständigen Schulaufsicht über die Ergebnisse der Umsetzung geplanter Maßnahmen berichten und der Entwicklungsstand mit den vereinbarten

Zielen abgeglichen wird (§ 3 Abs. 10 QA-VO). Damit fällt der Schulaufsicht die Aufgabe zu, „das Bewusstsein für die zu erreichenden Ziele zu wecken und wachzuhalten“ (H. Lange, 2003, S. 149) und „sich unabhängig von den zyklischen Evaluationen über den Fortgang der schulischen Arbeit und Zwischenerfolge der schulischen Aktivitäten zu informieren“ (Döbert et al., 2008, S. 143; vgl. MSW, 2009c). Für besonders entwicklungsbedürftige Schulen[13] können Umsteuerungsmaßnahmen festgelegt oder nach § 3 Abs. 11 QA-VO eine Nachanalyse innerhalb eines Jahres durchgeführt werden.[14] Ferner wird im Sinne des o.g. Qualitätsmanagement-Kreislaufs und basierend auf aktuellen Entwicklungen die Vereinbarung neuer Ziele fortgesetzt (MSW, 2017a).

In Ergänzung zu dem bis hierher erläuterten Zielvereinbarungsprozess zwischen der Schule und der Schulaufsicht wird sowohl eine regionale als auch eine landesweite Schulsystemsteuerung angestrebt. Denn auch die Leitungen der Schulabteilungen der Bezirksregierungen führen im Sinne eines Monitorings ein einzelschulübergreifendes Controlling durch (MSW, 2017a; Tarkian et al., 2019). Dies erfolgt auf Grundlage der Jahresplanung und Terminierung der Qualitätsanalyse, der Angaben zu Anzahl und prozentualem Anteil geschlossener Zielvereinbarungen sowie einer Aufteilung der Zielbeschreibungen nach Inhaltsbereichen des Qualitätstableaus. Eine Berichterstattung, Auswertung und Verständigung der daraus resultierenden Handlungsschritte erfolgt innerhalb der Abteilung 4 der Bezirksregierungen und an das für die Qualitätsanalyse Nordrhein-Westfalen zuständige Referat 415 *Qualitätsanalyse an Schulen* im Ministerium für Schule und Bildung jeweils zum Ende des Kalenderjahres (vgl.

[13] Über diese und andere Bezeichnung von Schulen in herausfordernden oder schwierigen Lagen wird an anderer Stelle divers diskutiert (u. a. Bremm et al., 2016; Manitius & Dobbelstein, 2017). Hier soll lediglich der Hinweis gegeben werden, dass von einer bildungs- und sozialpolitischen Perspektive betrachtet, wie sie u. a. Böttcher (2017b) anführt, jegliche Begriffsbezeichnung mit Vorsicht zu verwenden ist und keinesfalls im Sinne einer Etikettierung von Einzelschulen zu verstehen ist.

[14] Anders als in Berlin, Brandenburg oder Hamburg, hat NRW keine „Indikatoren ergebniskritischer Schwellenwerte für besonders unterstützungsbedürftige Schulen festgesetzt“ (Tarkian et al., 2019, S. 165). Dies wurde neben dem Fehlen einer geregelten und prioritären Unterstützung ebensolcher Schulen vielfach bemängelt (Ackeren, 2015; Diedrich, 2015b). Denn andere Länder haben *proportionate* oder *risk-based inspections* entwickelt, die eine intensive Konzentration auf gefährdete Schulen und deren Unterstützung ermöglichen (vgl. für die UK Clarke & Baxter, 2014; für die Niederlande Ehren & Shackleton, 2016b).

Abschn. 5.1).[15] Es folgt nun abschließend ein Blick auf aktuelle Zahlen zur Qualitätsanalyse.

### 5.2.4 Exkurs: Die Qualitätsanalyse in Zahlen

Bis zum Ende des Schuljahres 2018/19 wurden insgesamt 5.054 Qualitätsanalysen an öffentlichen Schulen durchgeführt. Das entspricht einer Abdeckungsquote mit mindestens einer Qualitätsanalyse (QA) von 79 % der Schulen in öffentlicher Trägerschaft. Dies ergab eine eigene Auswertung basierend auf einer Anfrage über das Referat 415 *Qualitätsanalyse an Schulen* an die Bezirksregierungen. Die Tabelle 5.4 fasst zunächst die Qualitätsanalysen separiert nach Schulformen bis zum Ende des Schuljahres 2018/19 zusammen, bevor einzelne Aspekte hervorgehoben und vor dem Hintergrund der Datengrundlage interpretiert werden.

**Tab. 5.4** Qualitätsanalysen an öffentlichen Schulen je Schulform bis zum Ende des Schuljahres 2018/19 (eigene Darstellung)

| Schulformen | Anzahl der öffentlichen Schulen[1] | Schulen mit einer QA | Schulen mit mind. zwei QA | Noch nicht analysierte Schulen | Abdeckungsquote mit mind. einer QA |
|---|---|---|---|---|---|
| Grundschule | 2.739 | 1.995 | 182 | 744 | 73 % |
| Förderschule | 450 | 367 | 139 | 31 | 82 % |
| Hauptschule | 209 | 192 | 31 | 14 | 92 % |
| Realschule | 401 | 368 | 121 | 14 | 92 % |

(Fortsetzung)

[15] Öffentliche Berichterstattungen erfolgen in NRW im Vergleich zu Hamburg, Berlin oder Brandenburg eher weniger regelmäßig und selten in Verbindung mit einer „integrierten Bildungsberichterstattung“ (Diedrich, 2015b, S. 238; vgl. W. Fuchs, 2015b; Tarkian et al., 2019).

Ergebnisse zu den Qualitätsprofilen der Schulen sowie aggregierte Daten aus den Unterrichtsbeobachtungen sind in den Landesberichten von 2009 und 2016 nachzulesen (MSW, 2009b, 2016; vgl. auch S. Müller, 2008b, Ergebnisse aus der Pilotphase 2008a; für die Bezirksregierung Münster Hufnagel et al., 2014). Allerdings scheint nicht ausreichend geklärt zu sein, „wie und von wem in welcher Form Prozess- und Steuerungswissen, das sich aus QA-Ergebnissen ableiten lässt, anderen Schulen und der Schulaufsicht zur Verfügung gestellt werden könnte“ (Höfer & Kirchhoff, 2016, S. 53).

**Tab. 5.4** (Fortsetzung)

| Schulformen | Anzahl der öffentlichen Schulen[1] | Schulen mit einer QA | Schulen mit mind. zwei QA | Noch nicht analysierte Schulen | Abdeckungsquote mit mind. einer QA |
|---|---|---|---|---|---|
| Gymnasium | 552 | 523 | 141 | 23 | 95 % |
| Gesamtschule | 303 | 229 | 44 | 72 | 76 % |
| Berufskolleg | 290 | 244 | 56 | 40 | 84 % |
| Sekundarschule | 110 | 56 | 0 | 54 | 51 % |
| **zusammen** | **5.054** | **3.974** | **714** | **992** | **79 %** |

[1]Die Anzahl der hier aufgelisteten Schulen unterscheidet sich von den amtlichen Schuleckdaten 2018/19 (MSB, 2019)

In der Tabelle 5.4 lassen sich vor allem Unterschiede zwischen den Schulformen erkennen: So hat bis zum Ende des Schuljahres 2018/19 an über 90 % der Gymnasien, Haupt- und Realschulen mindestens eine Qualitätsanalyse stattgefunden, wohingegen lediglich an circa dreiviertel der Grund- und Gesamtschulen sowie an nur der Hälfte, der sich im Aufbau befindenden Sekundarschulen eine QA erfolgte. Die Schulform Grundschule hat zu dem Zeitpunkt und gemessen an den absoluten Zahlen die größte Anzahl (744) an noch nicht analysierten Schulen (MSW, 2017d). Auch im Vergleich der relativen Zahlen der noch nicht analysierten Schulen liegen die Grundschulen mit 27 % lediglich vor den Sekundarschulen (49 %). Ferner fanden an 714 der bis zum Schuljahr 2018/19 analysierten Schulen Nachanalysen statt. Im Vergleich zur Gesamtzahl der Schulen je Schulform haben davon die meisten an Hauptschulen stattgefunden.

Gründe für die genannten Unterschiede können einerseits in der unterschiedlichen Anzahl an Schulen je Schulform – Grundschulen machen mehr als die Hälfte der Anzahl öffentlicher Schulen aus – vermutet werden. Anderseits könnte die Differenz auch mit der Dynamik der Schullandschaft erklärt werden, da z. B. Sekundarschulen erst seit 20. Oktober 2011 als integrative Schulform das Angebot der Sekundarstufe I in NRW ergänzen (Landtag NRW, 2011).

Zu betonen ist ferner, dass die präsentierten Zahlen kein adäquates Abbild des Arbeitsaufwandes der Qualitätsprüfer:innen darstellen, weil nur Qualitätsanalysen mit bereits stattgefundenen Schulbesuchen mitgezählt und Qualitätsanalysen, die bis zum Schuljahr 2018/19 an aufgelösten oder geschlossenen Schulen durchgeführt wurden, nicht berücksichtigt wurden. Entsprechend wurden de facto mehr Qualitätsanalysen (z. B. an nun geschlossenen Schulen) durchgeführt bzw. eingeleitet als in der Tabelle 5.4 ersichtlich ist. Dennoch steht fest, dass die Anzahl

der durchgeführten Qualitätsanalysen nach heutigem Stand deutlich dem in der Implementierungsphase angestrebten Ziel, innerhalb von 5 Jahren, also bis 2011, alle damaligen Schulen in NRW zu inspizieren, unterliegt (Int-Veen, 2008; Landtag NRW, 2010).[16] Auch zeigt sich in der Diskrepanz von Schulen mit einer Qualitätsanalyse im Vergleich zu Schulen mit zwei Qualitätsanalysen, dass sich bis heute „die ursprünglich angekündigten Rhythmen der Wiederholung der QA […] nicht annähernd als realistisch erwiesen" (Höfer & Kirchhoff, 2016, S. 51) haben.






[16] Diese Differenz wird von der Landesregierung NRW schon vor mehr als zehn Jahren mit der angespannten Haushaltslage, der personellen Ausstattung und Qualifizierung der Qualitätsprüfer:innen sowie mit Ressourcenbindung durch die Neuausrichtung begründet (Landtag NRW, 2010).

# 6 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel werden unter Rekurs auf die Forschungsfragen und das Forschungsinteresse die Datenerhebung und -analyse vorgestellt, begründet und reflektiert. Ausgehend von der hier eingenommenen analytischen Governanceperspektive (vgl. Abschn. 2.2) und der angestrebten mehrperspektivischen Untersuchung (vgl. Kap. 4) werden methodische Zugriffsweisen eruiert, um sodann die Entscheidung für ein qualitatives Vorgehen mittels Interviews zu begründen (Abschn. 6.1). Anschließend wird herausgearbeitet, welchen Beitrag die leitfadengestützten Experteninterviews (Abschn. 6.2) zur Beantwortung der Forschungsfragen leisten. Es folgt eine Präsentation des Samplings und die Darstellung der Datengewinnung (Abschn. 6.3) sowie die ausführliche Darlegung der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse (Abschn. 6.4).

## 6.1 Mehrperspektivische Governanceanalyse

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie zielt im Kern darauf ab, die schulinspektionsbezogene Handlungskoordination zwischen den Akteuren Schulleitung, Schulaufsicht, Schulinspektion und Schulentwicklungsberatung am Beispiel der Qualitätsanalyse empirisch herauszuarbeiten. Aus Governanceperspektive gesprochen geht es also um das Verstehen komplexer Akteurskonstellationen (Benz et al., 2007; Maag Merki & Altrichter, 2015). Mit diesem Erkenntnisinteresse trifft es den Kern qualitativer Sozialforschung, die ebenso ein *Verstehen* sozialen Handelns verfolgt (u. a. Flick, 2019b). Insofern spricht dies zur Bearbeitung der Fragestellungen für einen „verstehenden Zugang zu den Wissensinhalten der Akteure“ (Altrichter & Maag Merki, 2016b, S. 17). Ein solcher Zugang ist auch deswegen angemessen, weil es den Ansprüchen der Arbeit,



C. Luig, *Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung*,
Educational Governance 58, https://doi.org/10.1007/978-3-658-42036-9_6

einerseits das Zusammenwirken der Akteure in genügender Differenziertheit darzulegen und andererseits mittels einer multiperspektivischen Untersuchung die verschiedenen Sichtweisen vergleichend zu analysieren, am ehesten nachkommt.

Denn wie in Kapitel 4 dargelegt, besteht bis heute ein methodisches Desiderat zur Schulinspektionsforschung mit Blick auf den „Einbezug aller Stakeholder" (Dedering & Müller, 2008, S. 250). Es fehlen insbesondere Governanceanalysen, welche die staatliche Schulentwicklungsberatung als Akteur und damit als Erhebungseinheit berücksichtigen (vgl. Abschn. 2.2). Ferner wurde dargelegt, dass gerade für das hier zu untersuchende Phänomen mehrperspektivische Untersuchungen interessant sein dürften, um Sichtweisen systematisch aufeinander zu beziehen und so zu einem umfassenderen Bild der Handlungskoordination zu gelangen. Folglich ist die Untersuchung als „Vergleichsstudie" (Flick, 2017, S. 254) angelegt, die nicht nur einen Fall bzw. eine Akteursperspektive in seiner Komplexität und Ganzheit betrachtet, sondern „eine Vielzahl von Fällen im Hinblick auf bestimmte Ausschnitte: Spezifische Inhalte des Expertenwissens mehrerer Personen" (Flick, 2017, S. 254). In dieser Studie wird als Fall weder eine einzelne Person noch die hier betrachtete Akteurskonstellation, die aus unterschiedlichen Akteuren besteht (vgl. Abschn. 5.2.1), angesehen. Stattdessen besteht ein Fall – analog zur Akteursperspektive – aus einer Gruppe von Akteuren z. B. Schulleiter:innen, die Träger derselben Funktion oder Rolle sind (vgl. Abb. 6.1). Demgemäß wird der Fall als „soziales Aggregat" (Lamnek & Krell, 2016, S. 306) betrachtet und organisations- bzw. funktionsbezogen konstruiert (Fatke, 2013). Damit wird der empirisch begründeten Annahme von Böhm-Kasper et al. (2016b) in Kapitel 4 Rechnung getragen, dass Personen derselben Akteursgruppe ähnliche(re) Perspektiven auf das zu untersuchende Phänomen besitzen als die untersuchten Akteursgruppen untereinander. Ferner kann das hier anvisierte Untersuchungsdesign nach Yin (2018) als embedded multiple-case design charakterisiert werden, weil es innerhalb des jeweils zu untersuchenden Falls drei Analyseeinheiten gibt, die „aus dem Fokus der Forschungsfragen abgeleitet werden" (Akremi, 2019, S. 322). Dies betrifft erstens die Handlungskoordination innerhalb der Akteurskonstellation, die hauptsächlich fallübergreifend analysiert wird. Zweitens stehen die subjektiven Vorstellungen und Relevanzstrukturen der Akteure im Forschungsinteresse, die zunächst fallbezogen und anschließend fallkontrastierend untersucht werden. Drittens sind es die Vorschläge zur Weiterentwicklung der Qualitätsanalyse, die wieder fallübergreifend analysiert werden. So kann ein „*akteurzentriertes*, mehrperspektivisches und mehrebenenanalytisches Vorgehen" (Ackeren et al., 2016, S. 39, Herv. i. O.) realisiert werden, das nun visualisiert wird.

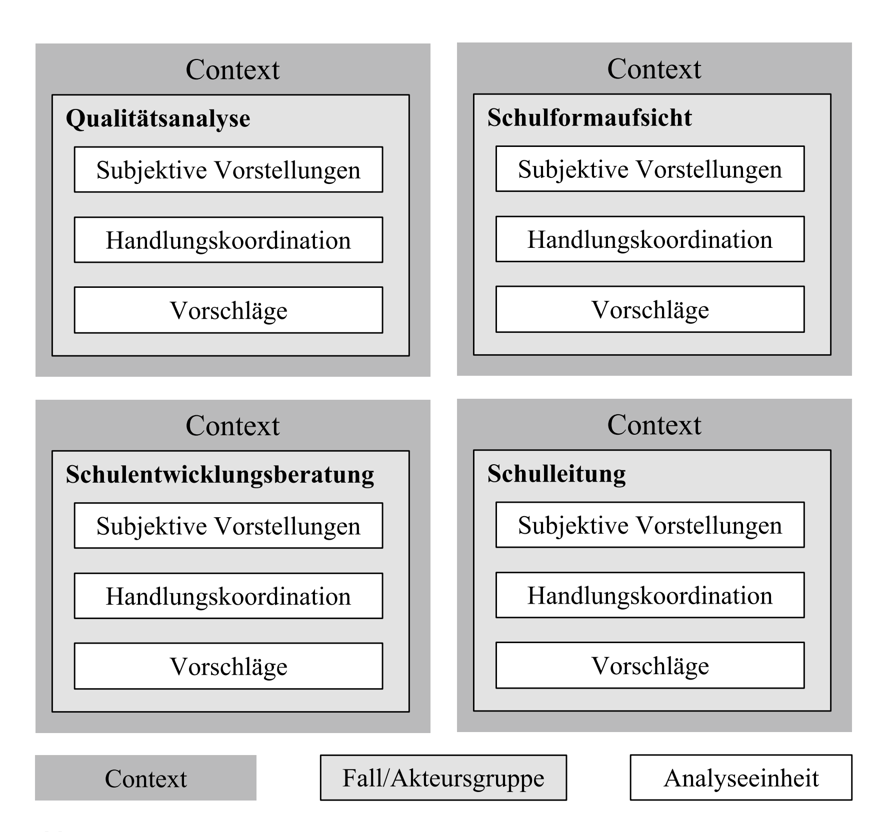



**Abb. 6.1** Embedded multiple-case design in Anlehnung an Yin (2018, S. 48)

Ein solches multiples Fallstudiendesign bietet sich auch angesichts der komplexen Gestalt des Forschungsfeldes dieser Arbeit an, welches einerseits als gut erforscht zu bezeichnen ist und andererseits gewisse Forschungsdesiderata aufweist (vgl. Kap. 4). Denn Fallstudien bieten sich nicht nur in unerforschten Feldern an, wie dies beispielsweise auf die Berücksichtigung staatlicher Schulentwicklungsberatung in der Schulinspektionsforschung zutrifft, sondern „auch und gerade bei fortgeschrittenem Forschungsstand […], um neue oder andere Perspektiven auf das Forschungsgebiet herauszuarbeiten“ (Borchardt & Göthlich, 2009, S. 35 f.). Es geht also um die Erweiterung bestehender und die Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse, welche durch das Mehrfalldesign auf einer

breiteren empirischen Basis fußen und im Vergleich zu Einzelfallstudien als tragfähiger und robuster eingestuft werden (Borchardt & Göthlich, 2009; Eisenhardt, 1989; Fatke, 2013; Miles & Huberman, 1994; Yin, 2018). Denn dadurch, dass die gewonnenen Erkenntnisse auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin untersucht werden können, erlaubt die Anlage der vorliegenden Studie gewisse kontextspezifische Verallgemeinerungen in Bezug auf typische Handlungsmuster oder subjektive Sichtweisen der Akteure (vgl. zu den kontextbezogenen Limitationen insb. Kap. 9).

Nachdem die Studie als vergleichendes Fallstudiendesign konzipiert ist, soll nun abgewogen werden, welche Datenerhebungsmethoden im konkreten Fall sinnvoll sind. Den Ausgangspunkt nehmen Überlegungen zur „Sichtbarkeit von Akteurhandlungen und der Einschätzung derselbigen" (Bosche & Lehmann, 2014, S. 235), die nun in Bezug auf die in Frage kommenden Methoden – insbesondere Beobachtungen, Dokumentenanalysen und Befragungen – diskutiert werden (Borchardt & Göthlich, 2009; Yin, 2018).

Obwohl (teilnehmende) Beobachtungen zunächst als Zugang zur Handlungspraxis in Betracht gezogen und als qualitative Vorstudie durchgeführt wurden (vgl. Abschn. 6.3.1), zeichneten sich schnell Grenzen des Beobachtbaren ab. So sind die beobachtbaren Momente auf formalisierte Treffen z. B. Abstimmungsgespräch begrenzt gewesen, die nicht nur schwer zugänglich und durch die gleichzeitige Beobachtung aller anwesenden Akteure hochgradig komplex waren, sondern auch im Vorhinein mögliche Interaktionen außerhalb dieser Treffen ausschlossen (vgl. Abschn. 5.2.3). Allerdings kann nach Bosche und Lehmann (2014) auch „nicht ex ante beantwortet werden" (S. 236), welche weiteren Situationen für die Bearbeitung der Fragestellungen interessant sind, auch weil diese höchst individuell zu sein scheinen. Ebenso wenig waren (Dauer-) Beobachtungen der einzelnen Akteure realisierbar, da deren Aufgabenspektrum in der Regel weit mehr umfasst als die mit der Qualitätsanalyse im Zusammenhang stehenden Tätigkeiten (vgl. für die Schulaufsicht Abschn. 3.2.1). Zuletzt hätte eine Eingrenzung des Forschungsgegenstandes auf rein „sinnlich wahrnehmbares Verhalten" (Atteslander, 2006, S. 72) auch bedeutet, auf die empirische Erhebung der Handlungslogiken der Akteure zu verzichten, die jedoch für die Erklärung der im Fokus stehenden Handlungskoordination von Bedeutung sind.

Ähnliche Argumente können für die Dokumentenanalyse ins Feld geführt werden, da auch hier „Herausforderungen, Probleme und Spannungen im Aushandlungsprozess oder Aussagen über das Verhalten von Akteuren in konkreten Governance-Prozessen […] in offiziellen Dokumenten auf inhaltlicher Ebene meist nicht repräsentiert [werden]" (Haker & Nikel, 2016, S. 60). So ist zwar

eine Vielzahl von Dokumenten in der Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsfeld gesichtet worden, die etwas über formale Reglements verraten, aber nicht über ihre handlungspraktische Umsetzung (vgl. Abschn. 5.2.3). Auch die von den Akteuren selbst erstellten Protokolle ihrer Zusammentreffen kommen als Datengrundlage nicht in Frage, weil sie eher Ergebnisprotokolle darstellen, als dass sie den Fortgang der Interaktion in einem für diese Untersuchung interessierenden Maße dokumentieren würden. So besteht Bosche und Lehmann (2014) zufolge die „grundsätzliche forschungspraktische Schwierigkeit, dass Akteure unsichtbar bleiben, wenn sie und/oder ihre Handlungen nirgendwo dokumentiert sind" (S. 234 f.). Auch liefern solche Dokumente keine Hinweise zu Interaktionen außerhalb dieser Treffen oder zu den subjektiven Bedeutungshorizonten der Akteure. Zusammengenommen führt dies zu dem Schluss, dass sowohl Dokumentenanalysen als auch Beobachtungen für die verfolgten Fragestellungen allenfalls als ergänzende Methoden dienlich sind, nicht aber als zentrale Erhebungsmethode.

Im Anschluss an vorherige Überlegungen scheint eine Befragung am besten geeignet, um sich Fragen nach der Handlungskoordination und den subjektiven Vorstellungen der Akteure empirisch zu nähern. Eine solche Befragung mittels Interviews zu realisieren, ist den Forschungsfragen angemessen, weil es – im Gegensatz zu Befragungen mittels Fragebogen – den Befragten erlaubt zu den angesprochenen Themen eigene Relevanzen zu entwickeln und diese in das Gespräch einzubringen. Insofern ermöglichen Interviews die für die Forschungsfragen notwendige Flexibilität und Offenheit im Erhebungsprozess (Gläser & Laudel, 2010; Wichmann, 2019). Weil sich bei der dargelegten Verfahrenskonzeption der Qualitätsanalyse in Abschnitt 5.2.3 eine entsprechende Komplexität und schulspezifische Ausgestaltung der Prozessabläufe andeutet, muss das Erhebungsinstrument Möglichkeiten bereithalten, ausreichend differenzierte Aussagen generieren und im Erhebungsprozess Nachfragen stellen zu können. Dies ist ein weiteres Argument was für die Durchführung von Interviews, die durchaus gängig für qualitative Governancestudien sind, spricht. Nachteilig ist, dass Interviews im Vergleich zu Fragebogenerhebungen keine größere Stichprobe ermöglichen. Allerdings ist diese aufgrund der Spezifik des Forschungsinteresses ohnehin eingeschränkt, etwa weil es nur wenige potenziell zu interviewende Qualitätsprüfer:innen mit der Lehramtsbefähigung für die Grundschulen gibt (vgl. zur Auswahl der Interviewpartner.innen auch Abschn. 6.3.1). So erscheint die Generierung einer hinreichend großen Stichprobe für eine quantitative Befragung bei gleichzeitiger Beibehaltung der in Kap. 4 geforderten Kontextspezifität mit dem Fokus auf Grundschulen in NRW schwerlich zu realisieren. Zusammengenommen versprechen Interviews, die hier im Querschnittsdesign realisiert wurden, ein

hohes Erklärungspotential für die zu bearbeitenden Fragestellungen. Warum speziell leitfadengestützte Experteninterviews für die vorliegende Arbeit angemessen sind, wird im nachfolgenden Kapitel erläutert.

## 6.2 Erhebungsmethode: Leitfadengestützte Experteninterviews

Die Interviews in der vorliegenden Untersuchung wurden als „Hauptinstrument der Datenerhebung" (Meuser & Nagel, 2005, S. 76) in Form von Experteninterviews konzipiert und sind – wie in den meisten Fälle üblich – leitfadengestützt realisiert worden. Im Folgenden wird erläutert, was diese Art der Interviews auszeichnet, warum die Erhebungsmethode in dieser Arbeit gegenstandsadäquat ist, welches Expertenwissen damit eruiert wird und wie der Leitfaden konzipiert wurde.

Kennzeichnend für Experteninterviews ist, dass Personen als Experten befragt werden, die aufgrund ihrer Beteiligung in bestimmten Kontexten über spezifisches Wissen verfügen, das im Interesse der Forschung steht (Gläser & Laudel, 2010). Der Expertenstatus wird auf Basis der Konstitution des Forschungsfeldes zugeschrieben und anhand der Position einer Person und/oder an ihrem forschungsrelevanten Wissen festgemacht (Bogner et al., 2014; Helfferich, 2011; Kaiser, 2014). Konkret werden in dieser Studie diejenigen Personen als Experten adressiert, die „FunktionsträgerInnen innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes [sind]" (Meuser & Nagel, 1991, S. 444; vgl. auch Liebold & Trinczek, 2009). Damit wird sich am eher engen Expertenbegriff angeschlossen, der die institutionalisierte Zugehörigkeit des Experten bzw. seine Zuständigkeit in einer spezifischen Berufsrolle in den Vordergrund stellt.[1] Folglich geht es nicht um die Befragten als „Privatperson" (Helfferich, 2011, S. 163), sondern um ihre Rolle als „Funktionsvertreter und somit als speziellen Wissensträger" (Misoch, 2019, S. 121).

[1] Der eher enge Expertenbegriff ist von einem *voluntaristischen Expertenbegriff* abzugrenzen, welcher eine derartige Erweiterung des Expertenstatus beinhaltet, dass „in deren Folge schließlich jeder zum Experten wird" (Meuser & Nagel, 2009, S. 466). An einer solchen „inflationären Ausdehnung" (Meuser & Nagel, 2009, S. 466) wird kritisiert, dass damit das Experteninterview ad absurdum geführt wird, weil das Wissen mit jeder anderen Art von Interview erfasst werden könnte (Bogner & Menz, 2002; Misoch, 2019).

*Das Expertenwissen*
Das Wissen der Experten firmiert auch unter den Begriffen „Spezialwissen" (Döring & Bortz, 2016, S. 376), „Sonderwissen" (Misoch, 2019, S. 119) oder „Rollenwissen" (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 119) und ist nach Bogner et al. (2014) deshalb von Interesse, weil es „in *besonderem Ausmaß praxiswirksam* wird" (S. 13, Herv. i. O.). In Abgrenzung zu Eliten oder Spezialisten werden Experten deshalb befragt, „weil ihre Handlungsorientierungen, ihr Wissen und ihre Einschätzungen die Handlungsbedingungen anderer Akteure in *entscheidender* Weise (mit-) strukturieren" (Bogner et al., 2014, S. 13, Herv. i. O.). Damit wird sowohl auf die „(Letzt-)Verantwortlichkeit" (Pfadenhauer, 2009b, S. 452) der Experten als wesentliches Merkmal ihrer exklusiven Wissensbestände verwiesen als auch auf die ihnen zugestandene „institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit" (Hitzler et al., 1994, S. 1). Demzufolge wird das Wissen von Experten als prägend für ein breiteres Handlungsfeld angesehen (Helfferich, 2019). Dieses Wissen kann analytisch in unterschiedliche Formen ausdifferenziert werden, wobei im Interesse dieser Arbeit primär das Betriebs- oder auch Prozesswissen steht. Das Prozesswissen umfasst „Einsicht in Handlungsabläufe, Interaktionen, organisationale Konstellationen, Ereignisse usw., in die die Befragten involviert sind oder waren" (Bogner et al., 2014, S. 18). Es bezieht sich also auf eigene Handlungszusammenhänge und gilt als standort- und personengebunden. Ferner wird es als reflexiv verfügbar verstanden, d. h. es ist ein von befragten Personen „spontan kommunizierbare[s] Handlungs- und Expertenwissen" (Bogner & Menz, 2005, S. 37). In den sprachlich artikulierten Beschreibungen von Handlungsabläufen dokumentieren sich hierneben subjektive Einstellungen der Experten zu dem untersuchten Phänomen wie auch „*durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln*" (Bogner & Menz, 2005, S. 46, Herv. i. O.). Diese sind zur Ergründung der Handlungsorientierungen der Akteure ebenfalls von Interesse und komplementieren die in dieser Studie interessierenden Wissensbestände. So kann eruiert werden, wie das Handeln der Akteure „gestaltet ist, welchen Logiken dieses […] folgt und wie dieses strukturiert und/oder begründet wird" (Misoch, 2019, S. 121). Zusammengenommen sind Experteninterviews für die verfolgten Fragestellungen gegenstandsadäquat, weil sie „mit ihrem in einen Funktionskontext eingebundenen Akteurswissen kollektive Orientierungen [repräsentieren] und […] Auskunft über ein funktionsbereichsspezifisches Wissen [geben]" (Liebold & Trinczek, 2009, S. 53).

Die Datengewinnung ist mit Hilfe eines offenen und dennoch thematisch strukturierten Gesprächsleitfadens realisiert. Damit wird versucht, „anhand von erzählgenerierenden Fragen […], konkrete Themenbereiche zu untersuchen, die

den speziellen Wissensbeständen der Experten zugerechnet werden können“ (Misoch, 2019, S. 123). Eine solche Teilstrukturierung der Interviews eignet sich für die Erfassung des oben spezifizierten Expertenwissens, da es den Gesprächsverlauf entlang eines roten Fadens gliedert, dabei aber offen für subjektive Schwerpunktsetzungen der Befragten bleibt (Meuser & Nagel, 2009). Für alle interviewten Akteursgruppen ist ein Leitfaden erstellt worden, der gleichzeitig Anpassungen für die jeweilige Gruppe vorhält. Damit wurde die für das Design der Studie notwendige Vergleichbarkeit der Daten gewährleistet und gleichzeitig genügend Raum für akteursspezifische Sichtweisen gelassen (u. a. Bogner et al., 2014; Kaiser, 2014).

*Der Interviewleitfaden*

Der Interviewleitfaden, der sich am Schema von Helfferich (2019) orientiert, gliedert sich in unterschiedliche Themenblöcke, die „einer für den Experten nachvollziehbaren Argumentationslogik“ (Kaiser, 2014, S. 53) folgen. Der Einstieg in den *ersten Themenblock* lenkt zunächst auf den Forschungskontext, konkret auf das subjektive Verständnis und die Bedeutungszuweisung der Qualitätsanalyse. Der *zweite Themenblock* widmet sich der Darstellung der eigenen Rolle der Interviewpartner:innen. Hier sollen neben dem Rollenverständnis der Akteure im Zuge der Qualitätsanalyse auch Zieldimensionen des eigenen Handelns sowie Orientierungen, die sie für relevant halten, thematisiert werden. In einem *dritten Themenblock* schließen sich Beschreibungen und Bewertung zum Arbeitsbündnis und der Handlungskoordination an. Die Befragten werden aufgefordert, wichtige Personen bzw. Interaktionspartner:innen zu benennen sowie die Art der Zusammenarbeit in der Akteurskonstellation zu erläutern und zu bewerten. Hier soll auch Raum gegeben werden, die Wahrnehmung anderer Akteure und Erwartungen an diese zu schildern sowie Gelingensbedingungen, Hemmnisse und Rahmenbedingungen koordinierten Handelns zu thematisieren. Im *vierten Themenblock* werden die Befragten gebeten, eine bewertende Gesamteinschätzung zur Qualität des Verfahrens und zur Eignung der Qualitätsanalyse für die Initiierung von Schulentwicklung abzugeben. Der *letzte Themenblock* zielt auf Vorschläge für eine Weiterentwicklung der Qualitätsanalyse im Allgemeinen sowie auf das Zusammenwirken der Akteure im Speziellen. Damit wird den Experten die Möglichkeit gegeben, Problemursachen und Lösungsprinzipien zu benennen (Pfadenhauer, 2009b; Meuser & Nagel, 2005). Am Ende des Interviews erhalten die Befragten letztmalig die Chance, bisher unberücksichtigte Aspekte zu thematisieren.

Insgesamt charakterisiert sich der in dieser Untersuchung zum Einsatz kommende Leitfaden als eine „Kombination von offener Erzählaufforderung und

in der Offenheit näher zu bestimmenden immanenten Nachfragen“ (Helfferich, 2019, S. 677). Die erzählungsgenerierenden Fragen sind dabei als Aufforderungen zu Darstellungen zu verstehen, die sich auf „Ereignisse, Erlebnisse und Handlungen [beziehen]“ (Bogner et al., 2014, S. 62). Jene Form des Sprechanreizes wechselt sich im Laufe des Interviews mit Stellungnahmen und Bewertungsfragen ab, die auf den konkreten Forschungsgegenstand bezogen sind.

Zusammengenommen eignen sich die in dieser Art konzipierten Leitfadenfragen – im Gegensatz zu Faktenfragen, die dem reinen Informationsabrufs dienen –, weil sie Anlass geben, erinnerte Geschehnisse sowie die Bewertung von Prozessen bei der Qualitätsanalyse zu beschreiben. Damit soll den Interviewten die Möglichkeit gegeben werden, ihre subjektiven Relevanzhorizonte und eigenen Sachverhaltsdarstellungen zum Ausdruck zu bringen (Helfferich, 2018). Gestützt wird das Interview durch die im Leitfaden angelegten „Aufrechterhaltungsfragen“ (Helfferich, 2018, S. 815) sowie „*immanente […] und exmanente Nachfragen*“ (Helfferich, 2018, S. 815, Herv. i. O.). Sie kommen zum Einsatz, wenn die Befragten im Anschluss an ihren Erzählblock dazu aufgefordert werden sollen, das Berichtete zu präzisieren, weiter zu beschreiben, zu erklären oder auf Aspekte einzugehen, die (noch) zu wenig angesprochen wurden (Bogner et al., 2014; Helfferich, 2019).

Der Leitfaden wurde mit verschiedenen Teams aus Wissenschaftler:innen hinsichtlich Anwendbarkeit, Genauigkeit und Offenheit der Fragen(formulierung) diskutiert und entsprechend den Rückmeldungen weiterentwickelt. Überdies ist der Leitfaden – wie empfohlen – einem Pre-Test zur Überprüfung mit einer Person aus dem Dezernat 4Q unterzogen worden. Dabei wurde das Verständnis der Fragen, die Struktur des Interviewablaufs sowie die Befragungsdauer gemeinsam reflektiert (u. a. Friebertshäuser & Langer, 2013; Helfferich, 2019; Kaiser, 2014).

## 6.3 Datengewinnung und Datenquellen

Nachdem im vorherigen Kapitel die Erhebungsmethode des leitfadengestützten Experteninterviews ausführlich dargestellt und begründet wurde, thematisiert dieses Kapitel die konkrete Datengewinnung. Es wird mit der begründeten Darlegung der Expertenauswahl und ihrer Akquise begonnen (Abschn. 6.3.1), die um Erläuterungen zur Durchführung der Interviews ergänzt werden (Abschn. 6.3.2). Abschließend werden das Transkriptionsverfahren und die Regeln der Datenaufbereitung (Abschn. 6.3.3) dargelegt.

### 6.3.1 Auswahl und Akquise der Experten

Wie in Abschnitt 6.2 erläutert, handelt es sich bei den ausgewählten Experten um „formale Akteure“ (Bosche & Lehmann, 2014, S. 237), weil sie faktisch bestimmte Positionen bzw. Funktionsstellen besetzen oder sich durch die Erfüllung formaler Ausbildungsanforderungen auszeichnen und Teil der hier zu betrachtenden Akteurskonstellation sind. Konkret geht es um Qualitätsprüfer:innen, Schulaufsichtsbeamt:innen sowie Schulentwicklungsberater:innen und Schulleiter:innen, deren Rollen und Aufgaben im Kontext der Qualitätsanalyse – wie in Abschnitt 5.2.1 geschildert – formal benannt sind und so nicht nur der schulinspektionsbezogenen Handlungskoordination einen Rahmen geben, sondern auch das Sampling dieser Studie leiten. Insgesamt wurden für die vorliegende Arbeit 16 Experteninterviews geführt, d. h. je vier Interviews der o.g. vier Akteursgruppen, die in Kapitel 6.1 als Fälle definiert sind. Es wird davon ausgegangen, dass die ausgewählten Akteure „aufgrund ihrer spezifischen Stellung in dem zu rekonstruierenden Prozess jeweils über andere Informationen verfügen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 117) und so nicht nur der Zugang zu verschiedenen Ausprägungen des Expertenwissens möglich ist, sondern auch die hier anvisierte, vergleichende Analyse.

Die konkrete Auswahl der Befragten erfolgt mit einer Sampling-Strategie, bei der die „Stichprobe vor Beginn der Untersuchung bezüglich bestimmter Merkmale festgelegt [wird]“ (Merkens, 2017, S. 291 f.; vgl. Hering & Schmidt, 2014). Das Sampling kommt so einer vorab konstruierten, bewussten Fallauswahl gleich, die der von Reinders (2016) beschriebenen „deduktive[n] Stichprobenziehung“ (S. 119) entspricht. Hierbei leitend ist neben der Zugänglichkeit zum Fall auch die Vorkenntnis der Forschenden u. a. über Personen (Akremi, 2019; Gläser & Laudel, 2010; Kelle & Kluge, 2010). Eine solch zielgerichtete Expertenauswahl erfordert eine transparente Dokumentation, der nun nachgekommen werden soll. Diese zielt neben der Erläuterung und Begründung von Merkmalsausprägungen auch darauf ab, darzulegen, welche Informationen für die Stichprobenentscheidungen hinzugezogen wurden und wie der Zugang zu den auserwählten Interviewpartner:innen erfolgte.

Die genaue Fallkonstruktion in dieser Arbeit orientiert sich zunächst an der Replikationslogik, d. h. die Akteurskonstellation wird viermal repliziert (Yin, 2018). Dabei folgt die Auswahl der Experten „sowohl dem Konzentrations- als auch dem Streuungsprinzip“ (Akremi, 2019, S. 322), wonach sowohl homogene Merkmale als auch eine entsprechende Variation von Merkmalen kombiniert wurden. Insofern galt es in der Konzeptionsphase der Studie, ein ausgewogenes

und für die Beantwortung der Fragestellungen sinnvolles Maß zwischen Einheit und „Vielfalt der in einem Untersuchungsfeld vorhandenen Konstellationen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2019, S. 115) herzustellen. Folgende, in erster Linie konzentrationsorientierte Vorüberlegungen sind in die Auswahlentscheidung eingeflossen:

Es ist bekannt und ausführlich in Kapitel 4 begründet, dass die Untersuchung auf die Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen und die Schulform Grundschule bezogen ist. Hierneben ist entschieden worden, die Auswahl der Interviewpartner:innen innerhalb einer Bezirksregierung (als BR B anonymisiert) auf vier Schulamtsbezirke, zwei kreisfreie Städte und zwei Kreise, zu begrenzen. Begründet wird dies neben forschungsökonomischen Aspekten auch durch die Größenunterschiede der Bezirksregierungen mit Blick auf die variierende Anzahl der Schulen und Schulämter sowie die unterschiedliche Stellenanzahl in den Dezernaten 4Q. Damit verbunden sind „unterschiedliche Vorgehensweisen beim Vollzug landesweit einheitlicher vorgegebener Aufgaben“ (Bogumil et al., 2016, S. 24; vgl. W. Fuchs, 2015b) zwischen den Bezirksregierungen, die sich auch in der variierenden Anzahl an bisher durchgeführten Qualitätsanalysen zeigen. Die zwei Städte bzw. Kreise wurden gemäß dem Streuungsprinzip in Bezug auf die örtliche Nähe zum Schulamt und dem Kreissozialindex[2], der sozialen Belastung der vier Schulamtsbezirke, ausgewählt. Eine Variation der ausgewählten Schulamtsbezirke mit Blick auf die Indexeinheiten bedeutet, dass sie unterschiedliche Kompositionen der Schülerschaft hervorbringen und entsprechend in ihren Schulausgangslagen differieren. Es wird angenommen, dass dies mit unterschiedlichen Herausforderungen in Bezug auf die (kontextabhängige) Schulentwicklung einhergeht, die sich letztlich in der Qualitätsanalyse zeigen können (u. a. Bonsen et al., 2010; Holtappels, 2008; Möller & Bellenberg, 2017).

Die unterschiedliche Anzahl potenziell zur Verfügung stehender Interviewpartner:innen machte neben den obigen Stichprobenstrategien weitere Auswahlentscheidungen nötig, die nun für jede Akteursgruppe spezifiziert werden. So wurden diejenigen *Qualitätsprüfer:innen* der festgelegten Bezirksregierung ausgewählt, die eine Lehramtsbefähigung für die Grundschule besitzen und daher für die Leitung der Qualitätsteams an Grundschulen verantwortlich sind (§1, Abs. 2 QA-VO). Für die übrigen Akteursgruppen ist vorwegzunehmen, dass zwar stets ein Repräsentant aus den optierten Schulamtsbezirken ausgewählt

[2] Der Sozialindex errechnet sich auf Basis von vier soziodemografischen Merkmalen Arbeitslosen- und Sozialhilfequote, Anteil der Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte und Anteil der Wohnungen in Einfamilienhäusern. Er dient als Grundlage für Ressourcenzuweisungen der Schulaufsicht (Frein et al., 2006; im Bundeslandvergleich siehe Morris-Lange, 2016; kritisch u. a. Sendzik, 2018).

wurde, aber aus Gründen der Anonymität die replizierte Akteurskonstellation nicht immer eine reale Konstellation abbildet. Das heißt, es wurde beispielsweise aus einem Schulamtsbezirk eine Schulleiterin einer Schule ausgewählt und dazu nicht zwangsläufig genau die für diese Schule zuständige Schulaufsichtsbeamtin. Aus den gewählten Schulamtsbezirke wurden einzelne *Schulaufsichtsbeamt:innen* für ein Interview angefragt. In denselben Kreisen und kreisfreien Städten wurden ferner Schulentwicklungsberater:innen und Schulleiter:innen mittels zusätzlich festgelegter Merkmale ausgewählt. Als zusätzliche Kriterien für die *Schulentwicklungsberater:innen* wurden in Abstimmung mit dem Dezernat 46 *Lehreraus- und Fortbildung* der gewählten Bezirksregierung die Kompetenzstufen und eine ausreichende Erfahrung herangezogen. Die *Schulleiter:innen* von Grundschulen aus den Schulamtsbezirken wurden außerdem danach ausgewählt, ob sie in den Schuljahren 2017/18 und 2018/19 an einer Qualitätsanalyse teilgenommen haben. Überdies wurde bei der Auswahl auf einen angemessenen zeitlichen Abstand der Schulbesuchstage, eine Varianz der leitenden Qualitätsprüfer:innen sowie Unterschiede bei den Elementen der Hauptphase (mit/ohne Erläuterungsgespräch; mit/ohne verändertes Rückmeldeformat) geachtet. All diese Informationen wurden der Forschenden seitens der Bezirksregierung zur Verfügung gestellt. Die bewusste Befragung von Schulleiter:innen als Repräsentanten der Mesoebene hat vor allem zwei Gründe: Erstens sind sie zentrale Ansprechpartner:innen im Inspektionsverfahren, verantwortlich für innerschulische Qualitätsprozesse und sollen in den unterschiedlichen Phasen eng mit anderen Akteuren auch oberhalb der Mesoebene zusammenarbeiten (vgl. Abschn. 5.2.1). Zweitens fällt ihnen aus empirischer Sicht eine Schlüsselrolle im professionellen Umgang, der Datennutzung und der Verarbeitung von Schulinspektion zu (Böhm-Kasper & Selders, 2013; Preuß et al., 2012 vgl. Abschn. 3.1). Bevor nun die konkrete Rekrutierung der Interviewpartner:innen geschildert wird, visualisiert die Tabelle 6.1 die Merkmalsausprägung der in Frage kommenden Experten abschließend.

**Tab. 6.1** Bewusste Auswahl der Experten (eigene Darstellung)

| **Experten der Akteurskonstellation** | **Anzahl** | **Merkmalsausprägung** |
|---|---|---|
| Qualitätsprüfer:innen | 4 | NRW; BR B; Grundschule (GS) |
| Schulaufsichtsbeamt:innen | 4 | NRW; BR B; GS; Stadt/Kreis |
| Schulentwicklungsberater:innen | 4 | NRW; BR B; GS; Stadt/Kreis; Kompetenzstufe, Erfahrung |
| Schulleiter:innen | 4 | NRW; BR B; GS; Stadt/Kreis; Zeitpunkt QA |

Der Zugang zum Forschungsfeld beginnt laut Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) „bereits vor der eigentlichen Erhebung“ (S. 40), denn der institutionelle Kontext, in dem die als Experten adressierten Personen interagieren, gehört

> zum Feld dazu und muss als solcher gesondert erschlossen werden. Die Personen, die es zu befragen gilt, teilen – auch wenn sie sich untereinander nicht kennen – bestimmte Erfahrungen, sind bestimmten institutionellen Prozeduren [...] ausgesetzt und unterliegen bestimmten institutionellen Regeln, die es als solche zu rekonstruieren gilt. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 40f.)

Infolgedessen plädieren die Autorinnen für Einblicke in die institutionellen Rahmenbedingungen des zu untersuchenden Feldes etwa durch Beobachtungen zu Beginn des Forschungsprozesses. Ihrer Ansicht nach kommen ohne diese „nur Forschende aus, denen das jeweilige Forschungsfeld aus der Teilnehmerperspektive […] bereits bekannt ist“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 56). Deswegen wurden vor der eigentlichen Erhebung teilnehmende Beobachtungen bei einigen Elementen der Qualitätsanalyse u. a. Abstimmungsgespräch oder Schulbesuchstage durchgeführt. Als qualitative Vorstudie erfüllten sie vor der Erstellung des Leitfadens und der Datenerhebung durch Interviews den Zweck „der Erweiterung des Wissens“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 107) und dienten dazu, den Weg zu potenziellen Interviewpartner:innen zu ebnen (Hering & Schmidt, 2014).

Weil „die Zugänge zur Schulaufsicht […] nicht immer so einfach [sind]“ (Bremm & Klein, 2021, S. 55), erschien es beim weiteren Zugang zum Feld strategisch sinnvoll, die hierarchisch geprägte Verwaltungsstruktur zu berücksichtigen und „den offiziellen Dienstweg einzuhalten“ (Wolff, 2017, S. 342). Daher wurde das Vorhaben zu Beginn einmalig im Ministerium für Schule und Bildung sowie mehrfach und parallel zu den laufenden Beobachtungen in der Schulabteilung der untersuchten Bezirksregierung vorgestellt. Ferner wurde ein „Informationsblatt“ (Helfferich, 2011, S. 176) zur Weitergabe für die Schulabteilungen bereitgestellt und die Vorgehensweise wiederholt in unterschiedlichen Kontexten der Bezirksregierung besprochen. Dabei galt es, das Forschungsvorhaben in allgemeinverständlicher Weise darzulegen, ohne dass sich „Barrieren an einer frühen Stelle im Forschungsprozess errichten“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 44). So ging es zunächst darum, „Kontakte zu etablieren und Vertrauen aufzubauen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 44), was schließlich über die eigene Rollenpositionierung der Forschenden sowie einer kommunikativen, authentischen Haltung und das offen vermittelte Interesse gelang (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014; Helfferich, 2011). In der Folge konnten einige (Haupt-)

dezernenten der auserwählten Bezirksregierung als *Gatekeeper* – wie sie Kaiser (2014) nennt – gewonnen werden. Diese Personen gehören meist selbst zum Feld, genießen dort hohe Autorität und erklärten sich im Fall der vorliegenden Untersuchung bereit, das Forschungsprojekt zu unterstützen und weitere Informationen zum Feld bereitzustellen (Misoch, 2019; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Eine solche Vorgehensweise ist jedoch auch kritisch zu sehen, weil nach Wolff (2017) von Seiten der *Gatekeeper* mit Instrumentalisierungsversuchen in Bezug auf die Forschung zu rechnen ist. Um mögliche Verzerrungen durch den Einfluss der *Gatekeeper* zu vermeiden und ein gewisses Niveau an Vertraulichkeit zu gewährleisten, wurden lediglich die durch die *Gatekeeper* zur Verfügung gestellten Informationen von der Autorin dieser Arbeit genutzt, um potenzielle Interviewpartner:innen kriteriengeleitet auszuwählen und daraufhin Interviewanfragen eigenständig zu stellen. Dieses Vorgehen war auch deshalb sinnvoll, weil die Untersuchung in gewisser Weise der „Enge des Expertenfeldes" (Kaiser, 2014, S. 86) unterliegt und sich hier „Fragen des Datenschutzes […] in spezifischer Weise [stellen]" (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 41).

Die konkrete Kontaktaufnahme erfolgte je nach Akteursgruppe höchst unterschiedlich. Während der Kontakt zu den Qualitätsprüfer:innen relativ schnell über den „direkte[n] persönliche[n] Kontakt" (Bogner et al., 2014, S. 38) durch die vorherigen Beobachtungen hergestellt wurde, ist der Erstkontakt zu den staatlichen Schulentwicklungsberater:innen auf einer Fortbildungsveranstaltung hergestellt worden. Auf dieser wurde das Forschungsprojekt vorgestellt und um Einverständnis zur Herausgabe von personenbezogenen Daten gebeten. Darauf aufbauend und gemäß der oben geschilderten Samplingstrategie wurden anschließend ausgewählte Schulentwicklungsberater:innen per E-Mail kontaktiert. Da eine Vorstellung bei allen Schulaufsichtsbeamt:innen für die Schulform Grundschule nicht möglich war, wurden die ausgewählten Personen dieser Akteursgruppe direkt mit einem elektronischen Anschreiben per E-Mail kontaktiert. Ein ähnliches Anschreiben erhielten ebenso die ausgewählten Schulleiter:innen. Weil auf diese E-Mails lediglich vereinzelt Rückmeldungen folgten, wurde das Gespräch zu den angeschriebenen Personen in einem zweiten Schritt telefonisch gesucht. Hiermit konnte schlussendlich die Interviewbereitschaft erwirkt werden. Gleichzeitig wurden die beschriebenen Zugangswege nach Wolff (2017) als Einblicke in die Logik des untersuchten Handlungsfeldes verbucht.

### 6.3.2 Durchführung der Interviews

Die 16 Experteninterviews wurden jeweils als aufnahmegestützte Einzelinterviews zwischen Mitte Juni und Ende September 2019 von der Forschenden durchgeführt und haben einen Umfang von 40 bis 100 Minuten. Einzelinterviews haben gegenüber Interviews mit mehreren Akteuren den Vorteil, dass weniger „Rücksichtnahmen und Präsentationsfassaden ins Spiel [kommen]" (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 8) und die Befragten so eher dazu angeregt sind, ihre subjektiven Sichtweisen zu artikulieren. Die Interviews wurden vor Ort in den Dienststätten der Befragten durchgeführt, um so die Adressierung ihrer Expertenrolle zu unterstreichen. Davon abweichend gab es zwei Ausnahmen. Zwei Interviews mit Schulentwicklungsberater:innen, die gleichzeitig eine Schulleitungsfunktion inne hatten, fanden an den jeweiligen Schulen statt. Wie allgemein üblich wurden die Befragungen als face-to-face-Interview durchgeführt und dem Telefoninterview aufgrund methodologischer Bedenken, wie sie beispielsweise Gläser und Laudel (2010) bezüglich möglicher Einschränkungen hinsichtlich des Informationsgehaltes und der Kontrollierbarkeit anführen, vorgezogen. Angelehnt an die Empfehlung von Helfferich (2011) wurde eine Einwilligungserklärung genutzt, um über die vertrauliche Behandlung, Anonymisierung und Verwendung der Daten aufzuklären und damit das Einverständnis der Befragten zu dokumentieren. Neben der Tonbandaufzeichnung der Interviews, wurde die konkrete Interviewsituation mittels kurzer Gesprächsprotokolle skizziert.

Die Anforderungen an die Rolle der Interviewenden sind bei Experteninterviews hoch, vielfältig, sogar widersprüchlich, werden durch Kompetenzzuschreibungen von Seiten der Befragten geprägt und beeinflussen so die Interviewsituation (u. a. Bogner et al., 2014; Helfferich, 2011; Misoch, 2019). Während Gläser und Laudel (2004) für die „Rolle des neutral fragenden, interessierten, vorinformierten Laien" (S. 182) plädieren, empfehlen Trinczek (2009) oder Pfadenhauer (2009a) ein Interviewsetting, „das der Gesprächssituation *unter* Experten möglichst nahe kommt" (S. 105, Herv. i. O.). Letzteres favorisiert die Rolle des Interviewenden als „Quasi-Experte" (Pfadenhauer, 2009a, S. 105) oder „Co-Experte" (Bogner & Menz, 2005, S. 60). Dies wird als Pendant zum Laien angesehen, weil der Befragte „einen gemeinsam geteilten Vorrat an Kenntnissen und Wissen voraus[setzt]" (Bogner & Menz, 2005, S. 50). Welche Rolle im Interviewsetting eingenommen werden sollte, hängt nicht zuletzt vom Forschungsinteresse und der Form des zu erhebenden Expertenwissens ab (vgl. Abschn. 6.2). Für die vorliegende Studie, die auf die Ergründung von Handlungspraktiken und den zugrundeliegenden Handlungslogiken abzielt, gibt es allerdings keine klare Empfehlung. Denn während nach Pfadenhauer (2009a) ein Gespräch

auf Augenhöhe den Experten erst ermöglicht, die „eigenen Relevanzen entwickeln und formulieren zu lassen“ (S. 103), betonen Bogner et al. (2014), dass in einem solchen Gespräch mit Co-Experten die „(zumeist impliziten) handlungspraktischen Voraussetzungen der eigenen Orientierung […] nicht ausdrücklich dargestellt werden“ (S. 53). In der Folge wird für die Selbstpräsentation der Interviewenden eine von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) empfohlene „Mischung von Kompetenz und Wissensbedarf“ (S. 122) angestrebt. Diese beinhaltet eine gewisse Wissensaneignung der Interviewenden im Vorfeld der Erhebung (vgl. auch Abschn. 6.3.1) und versucht gleichzeitig eine wie beim „*Interviewer als Laien*“ (Bogner & Menz, 2005, S. 54, Herv. i. O.) eher übliche, vertrauensvolle Kommunikationssituation zu realisieren. Unabhängig von den Absichten der Interviewenden bleibt die Rollenkonfiguration jedoch eine nur bedingt zu beeinflussende Zuschreibung der Befragten, die auch von Kontextfaktoren z. B. Termindruck, Altersunterschieden, Geschlecht oder Status der Interviewenden abhängt (Bogner & Menz, 2005; Borchardt & Göthlich, 2009; Trinczek, 2009).

Wie Helfferich (2011) empfehlt, wurde die konkrete Interviewsituation so gestaltet, dass zum Einstieg ein kurzes alltagskommunikatives Gespräch mit dem Ziel der Vertrauensbildung geführt wurde, bevor Hintergrundinformationen zum Forschungsvorhaben, zur Interviewenden und zum Umgang mit personenbezogenen Daten gegeben wurden. Nachdem explizit auf den Expertenstatus verwiesen und die Themenblöcke des Interviews transparent gemacht wurden, sind die Prinzipien der Gesprächsführung dargelegt worden. So wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Interviews sich am Prinzip größtmöglicher Offenheit orientieren und „bei der Perspektive des Interviewten seinen Ausgangspunkt nehmen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 128). Damit einher ging „eine flexible, unbürokratische Handhabung des Leitfadens“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 269), mit der schließlich eine „diskursiv-argumentative[n] Interviewsituation“ (Trinczek, 2009, S. 234) realisiert werden sollte. Diese ist insbesondere bei Experteninterviews anzustreben, damit sich „der Experte […] von formalen Beschlussfassungen seiner Organisation löst und gerade dadurch die für das Forschungsvorhaben tatsächlich relevanten Informationen liefert“ (Kaiser, 2014, S. 80). Die Forschende passte sich an den Erzählfluss der Befragten an und konnte das Gespräch mit Nachfragen, in denen die Begrifflichkeiten der Befragten wiederaufgenommen wurden, steuern (Bogner et al., 2014). So wurden die Befragten durch Nachfragen eingeladen, eine Reflexion des Gesagten vorzunehmen, Stellung zu beziehen oder auch Beschreibungen von Beziehungen zu bisher nicht genannten Akteuren nachzukommen. Bezugnehmend auf die oben diskutierte Rolle der Interviewenden changiert die Rolle der Interviewenden dabei „in situationsspezifische[r] Angemessenheit“ (Bogner et al., 2014, S. 93) zwischen Laie und

Co-Experte. Beispielsweise konnte zum Ausdruck gebracht werden, dass einem etwas „bekannt ist, nur dass man gerne die persönliche Sichtweise näher erläutert hätte. So kann man eigenes Wissen demonstrieren und zugleich klar machen, dass man trotzdem noch Schilderungen erhalten möchte“ (Bogner et al., 2014, S. 67).

### 6.3.3 Transkription und Aufbereitung des Datenmaterials

Mit der Verschriftlichung von Interviewmaterial geht stets eine Reduktion der Datenkomplexität einher, auch wenn es sich wie in dieser Arbeit um ein einfaches Transkriptionssystem handelt (Misoch, 2019). Ein solches „Basistranskript“ (A. Langer, 2013, S. 520) ist grundsätzlich für diejenigen wissenschaftlichen Studien – und so auch für die vorliegende Arbeit – geeignet, die keine sprachwissenschaftliche Analyse beabsichtigen, sondern auf den inhaltlichen Gehalt des Gesagten abzielen. Entsprechend wurde sämtliches auditives Interviewmaterial vollständig, wortgetreu und in üblicher Schriftsprache professionell transkribiert und so für die inhaltsanalytische Auswertungsmethode zugänglich gemacht. Im Konkreten wurden folgende Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing und Pehl (2015) sowie Misoch (2019) angewandt: Die Interviews sind wörtlich transkribiert. Auf die Verschriftlichung von para- und nonverbalen Ereignissen sowie die Markierung von Prosodie wie z. B. gefüllte und ungefüllte Pausen, Intonation, Lautstärke und Akzente wurde verzichtet. Die Transkriptionen sind sprachlich geglättet, d. h. Wortverschleifungen wurden angepasst. Störungen und unverständliche Passagen wurden in Klammern notiert z. B. [Telefon klingelt]. Ferner sind die Gesprächsteilnehmenden anonymisiert. Während die Interviewerin in allen Transkripten mit IF abgekürzt wurde, sind die befragten Personen durch zugeordnete Kürzel z. B. QP4 gekennzeichnet. Diese allgemeinen Regeln sind um eigene Vorgaben – wie sie Gläser und Laudel (2010) vorsehen – ergänzt worden. Darunter fällt, dass die in den Interviews genutzten Abkürzungen, die dem allgemeingültigen Sprachduktus der nordrhein-westfälischen Qualitätsanalyse entstammen, übernommen wurden. Ebenso wurden die o.g. Abkürzungen für Personen in bestimmten Funktionen auch im Transkript verwandt.

Die Transkripte wurden mit den Interviewaufnahmen abgeglichen und in Einzelfällen bezüglich spezifischer Begrifflichkeiten oder hinsichtlich des im Zusammenhang mit der Qualitätsanalyse stehenden Fachjargons korrigiert. Ferner wurden nach den Empfehlungen von Kinder-Kurlanda und Watteler (2015) jegliche Merkmale in den Transkripten anonymisiert, die auf eine bestimmte Person

oder identifizierbare Arbeitskontexte schließen lassen. Dazu zählen personenbezogene Einzelangaben, indirekte Kontextinformationen wie die Bezirksregierung oder Ortsangaben, die anonymisiert oder gar gestrichen wurden, wenn sie nähere Beschreibungen von Arbeitskontexten enthielten. Da die interviewten Personen als Akteure und Experten „eines klar definierten Funktionsbereichs" (Lamnek, 2010, S. 656) interessieren, sind konkrete Namensnennungen anonymisiert und mit eckigen Klammern durch ebendiese formale Bezeichnung der Berufsfunktion ersetzt worden.

## 6.4 Auswertungsmethode: Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Experteninterviews werden nicht nur vielseitig angewandt, sondern auch „verschieden aufbereitet, ausgewertet und interpretiert" (Bogner & Menz, 2005, S. 35). Folglich sind sie potenziell anschlussfähig für eine Vielzahl von Auswertungsmethoden. In diesem Kapitel wird die Auswahl der Methode der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) in Bezug zu den Fragestellungen dieser Arbeit und ihrem zugrundeliegenden Erkenntnisinteresse begründet sowie das konkrete Vorgehen transparent gemacht.

So sei zunächst daran erinnert, dass die geführten Interviews auf das Betriebs- und Prozesswissen derjenigen Akteure abzielen, die formal in Prozesse der Qualitätsanalyse involviert sind (vgl. Abschn. 6.2, Abschn. 6.3.1). Mittels eines multiperspektivischen Forschungsdesigns geht es darum, Erkenntnisse zur schulinspektionsbezogenen Handlungskoordination zu generieren und mit einer vergleichenden Analyse Gemeinsamkeiten und Unterschiede der handlungsleitenden Orientierungen herauszuarbeiten (vgl. Kap. 4). Abhängig von diesem Erkenntnisinteresse bietet sich die qualitative Inhaltsanalyse an, da sie es ermöglicht, „einem kontextbezogenen Verständnis von Handlungskoordinationen […] gerecht zu werden und Governance-Prozesse, sowie deren Verläufe in das Blickfeld zu rücken, um komplexe Steuerungsgefüge und Aushandlungsprozesse […] abbilden zu können" (Haker & Nikel, 2016, S. 62).

Weil diverse Anwendungsverfahren der „qualitativ orientierte[n] kategoriengeleitete[n] Textanalyse" (Mayring & Fenzl, 2019, S. 634) existieren, ist an dieser Stelle eine Konkretisierung notwendig, ohne damit allerdings das forschungspraktische Vorgehen gänzlich vorwegzunehmen (Schreier, 2014; Stamann et al., 2016). Zur Auswertung des durch die Experteninterviews generierten Materials wird sich an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit deduktiv-induktiver Kategorienbildung nach Kuckartz (2018) orientiert. Dies

hat vor allem zwei Gründe: Erstens zielt dieses Vorgehen nicht etwa auf eine Quantifizierung von Erkenntnissen, sondern ist dezidiert für eine vergleichende Betrachtung von Zusammenhängen – wie sie in der Untersuchung angestrebt wird – einsetzbar. Mit einer solchen weiterführenden Analyse gewinnt „die kategorienbasierte Auswertung und Darstellung an Differenziertheit, Komplexität und Erklärungskraft" (Kuckartz, 2018, S. 98; vgl. Gläser & Laudel, 2010). Zweitens ist damit eine Abkehr von einer rein deduktiv-nomologischen Forschungslogik – wie sie häufig Mayring (2015) zugeschrieben wird – verbunden. Eine solche Logik wäre deshalb für die Untersuchung nicht zielführend, weil hierbei die Gefahr bestünde, dass im Material inhärente Bedeutsamkeiten nicht hinreichend in die Kategorienbildung einfließen würden, die jedoch gerade für das Verstehen der Handlungspraktiken von Bedeutung sind. Kuckartz (2018) hingegen lässt offen, in welchem Ausmaß Kategorien deduktiv (konzeptgesteuert) oder induktiv (datengesteuert) entwickelt werden und ermöglicht damit eben diese Offenheit gegenüber unerwarteten Aspekten aus dem Material (Gläser & Laudel, 2010; Rädiker & Kuckartz, 2019).

Wie den Fragestellungen zu entnehmen ist, wird angestrebt neben dem Herausarbeiten des Prozesswissens „die Erzählungen und Beschreibungen in den Interviews z. B. auf zugrundeliegenden Argumentations- oder Orientierungsmuster hin auszuwerten, zu verdichten, zu abstrahieren, zu generalisieren u.s.w." (Bogner et al., 2014, S. 65). Diese Muster sind deshalb von Interesse, weil davon ausgegangen werden kann, „dass sich das Handeln der Experten durch den Rekurs auf jene Bedeutungen erklären lässt, die den jeweiligen Dingen und Prozessen zugeschrieben werden" (Bogner et al., 2014, S. 76; vgl. Abschn. 2.2). Um an dieser Stelle Missverständnisse vorzubeugen: Es ist nicht das Anliegen der Studie die möglicherweise unter der Textoberfläche verborgenen Bedeutungsinhalte der Akteure im engeren Sinne zu rekonstruieren. Wohl aber wird dem hier favorisierten inhaltsanalytischen Auswertungsverfahren eine Erklärungskraft nicht nur für das Prozesswissen, welches den Experten reflexiv-verfügbar ist, sondern auch für den Nachvollzug subjektiv-intentionaler Sinngehalte zugesprochen (u. a. Lamnek & Krell, 2016, S. 40 ff.). Dieses Sinnverstehen qualitativer Inhaltsanalyse ist dabei „auf das Verständnis der Bedeutungen und Vorstellungen ausgerichtet, die mit einem sprachlichen Ausdruck verbunden sind" (Kuckartz, 2019, S. 14). Das heißt, es wird davon ausgegangen, dass Handlungsorientierungen bis zu einem gewissen Grad in den Äußerungen der Experten zu identifizieren

und so auch mit einem inhaltsanalytischen Auswertungsverfahren erschließ- und explizierbar sind.[3]

Das „Herzstück“ (Ramsenthaler, 2013, S. 23) der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse bildet das Kategoriensystem, welches erlaubt am gesamten „Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben“ (Schreier, 2014, S. 5). Gleichzeitig werden damit Aussagen aus ihrem Gesamtzusammenhang der Interviews herausgelöst und getrennt vom Text weiterverarbeitet. Dieses Vorgehen steht im Einklang mit den Auswertungszielen von Experteninterviews, weil auch hier „thematische Einheiten im Material [interessieren], die durch den Funktionskontext der Experten ihr Gewicht und ihre Bedeutung erhalten und nicht durch die Stelle, an der sie innerhalb des Interviews geäußert werden“ (Meuser & Nagel, 2013, S. 466).[4] Schließlich liegt der Vorteil der Inhaltsanalyse in ihrem gezielten und systematischen Durcharbeiten des Datenmaterials, welches die Auswertung intersubjektiv nachweisbar und damit „für andere nachvollziehbar macht“ (Ramsenthaler, 2013, S. 23; vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 198; Mayring & Fenzl, 2019; Schreier, 2014).

Nachdem die Wahl der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode begründet wurde, soll nun das Vorgehen, wie es in dieser Studie praktiziert wurde, erörtert werden. Die konkrete Beschreibung der Analyseschritte erfolgt in Anlehnung an das nachfolgende Ablaufschema (Abb. 6.2).

[3] Inwiefern latente Sinnstrukturen mit der qualitativen Inhaltsanalyse erfassbar sind, wird kontrovers diskutiert. Während anfänglich Kracauer (1952) sowie heute Mayring und Fenzl (2019) auch „subjektive Bedeutungen zum Ziel der Analyse“ (S. 634) machen, wird die Analyse von Tiefenbedeutungen durch inhaltsanalytische Verfahren vor allem aus der Perspektive der Rekonstruktiven Sozialforschung abgelehnt (Janssen et al., 2017; Kruse, 2015, S. 24 ff.; Reichertz, 2016, S. 228).

[4] Obwohl sequenzanalytische Verfahren wie beispielsweise die Objektive Hermeneutik für das Herausarbeiten latenter Bedeutungsebenen Potential in der Governanceforschung besitzen, ist eine solche Analyse nicht Ziel dieser Arbeit. Denn damit wäre nicht nur ein Verzicht auf die Analyse des manifesten Aussagegehalte des Prozesswissens verbunden gewesen, sondern ein aufgrund des „auf dem Konzept des Mehrebenensystems gerecht werdendes Untersuchungsdesign“ (Dietrich, 2014, S. 220) wie das dieser Studie auch ein „beachtliche[r] und letztlich auch hinsichtlich der Rezipierbarkeit der Ergebnisse nicht unproblematische[r] Aufwand“ (Dietrich, 2014, S. 220).

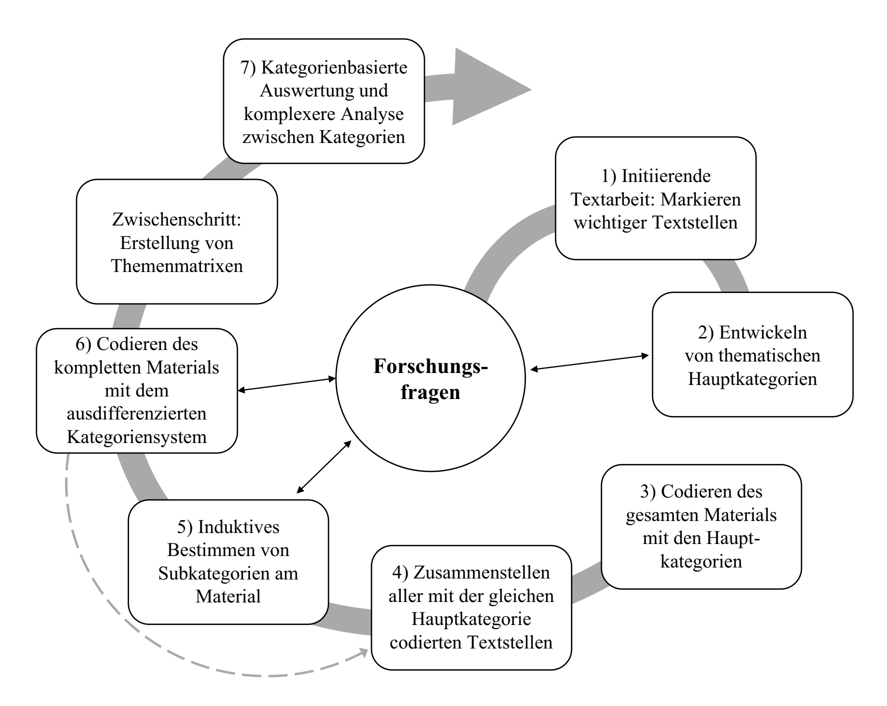



**Abb. 6.2** Konkretisiertes Ablaufschema strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2018, S. 100)

Nach einer ersten Phase, in der sich mit dem Material vertraut gemacht wird, wichtige Textstellen markiert sowie Anmerkungen zu Besonderheiten festgehalten werden, schloss sich die Entwicklung von zunächst wenigen, thematischen Hauptkategorien an (Phase 2). Diese wurden im vorliegenden Fall direkt aus den drei Forschungsfragen abgeleitet, folgen also einer deduktiven Kategorienbildung. Die drei Hauptkategorien sind *Subjektive Vorstellungen*, *Modi der Handlungskoordination* und *Vorschläge* f*ür eine Weiterentwicklung der Qualitätsanalyse.*

Die Kategorien wurden auf ihre konkrete Anwendbarkeit hin an einem Teil des Materials erprobt und daraufhin in ihrer Definition modifiziert. Anschließend erfolgt mit diesen Hauptkategorien, die als eine Art „Suchraster" (Kuckartz, 2018, S. 96) fungieren, ein erster Codierprozess mit dem gesamten Material (Phase 3). Zu diesem Zweck sind die transkribierten Interviews in das computergestützte Analyseprogramm MAXQDA übertragen worden. Hier wurde dann

„ein ausgewählter Bereich aus dem Datenmaterial einem Code zugeordnet […] – oder umgekehrt: ein Code wir einem Datensegment zugeordnet“ (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 69).[5] Dies fand auf der Ebene des Einzelinterviews statt, bei dem es weder um die Erzählstruktur noch um die Art, wie etwas gesagt wurde, ging, sondern darum, das Material „thematisch zu ordnen“ (Meuser & Nagel, 2013, S. 466). Insbesondere zu Beginn des Codierprozesses wurde konsensuell kodiert, d. h. dass Teile der Interviews von drei Personen unabhängig codiert wurden, damit „die Kategoriendefinitionen an Präzision gewinnen und […] die Zuordnungen zuverlässiger [werden]“ (Kuckartz, 2018, S. 105).

Die codierten Bereiche aus dem Material sind Textsegmente, die auf ein für die Forschungsfragen relevantes Thema verweisen und mindestens einen vollständigen Satz umfassen, der für sich allein ausreichend verständlich sein muss. Auch kann die Codiereinheit sich über mehrere Sätze oder Absätze erstrecken z. B. dann, wenn Textpassagen Schilderungen über vergangene Interaktionsprozesse beinhalten. Darüber hinaus haben sich Mehrfachkodierung dort als sinnvoll erwiesen, wo Interviewpassagen Aussagen zu verschiedenen Aspekten des Untersuchungsgegenstands enthielten. „So codierte Textstellen können sich überlappen oder verschachtelt sein“ (Kuckartz, 2018, S. 102), zum Beispiel wenn Informationen über das Handeln eines Akteurs gleichzeitig Hinweise auf subjektive Erklärungsmuster liefern. Alle kodierten Textstellen innerhalb einer Hauptkategorie wurden anschließend zusammengestellt (Phase 4) und mit der Bestimmung von weiteren deduktiven und induktiven Subkategorien ausdifferenziert (Phase 5). Das heißt, es folgte ein kleinschrittiges Durcharbeiten des durch die Hauptkategorien vorstrukturierten Datenmaterials, bei der eine bestimmte Textstelle zu einer existierenden Subkategorie zugeordnet oder eine neue Subkategorie induktiv aus dem Material gebildet wurde. Weitere deduktive Subkategorien sind entweder aus dem Leitfaden erwachsen oder haben referenziellen Charakter, d. h. sie sind auf bestimmte Akteure oder Akteurskonstellationen bezogen. So wurde beispielsweise die Subkategorie *Rollenverständnis* sinnvollerweise auf der nächsten Ebene nach den befragten Akteuren differenziert. Dies hat den Vorteil, dass eine gewisse Fallorientierung bei der Systematisierung des Datenmaterials erhalten bleibt (vgl. Abschn. 6.1). Wurden bei der Durchsicht neue Aspekte entdeckt, die sich nicht unter bisherige Subkategorien subsumieren ließen, wurde eine neue Subkategorie gebildet. Zudem wurden die ersten Schritte des offenen Kodierens für die

[5] Auch wenn die Begriffe Kategorie und Code häufig synonym verwendet werden, wird hier der Begriff Kategorie favorisiert. Dies geschieht in bewusster Abgrenzung zur Grounded Theory, bei der vom Begriff Code stärker Gebrauch gemacht wird. Gleichzeitig werden in dieser Arbeit die gängigen Komposita verwendet, zu denen das Kategoriensystem aber auch der Codierprozess zählen (Kuckartz, 2018).

induktive Kategorienbildung nutzbar gemacht, was ein zügiges Kodieren und die Nutzung von Begrifflichkeiten der Interviewten ermöglichte. Dies trifft etwa auf die Kategorie *Damoklesschwert* zu, unter die Aussagen von Schulleiter:innen fallen, die das sorgenvolle Warten auf die Qualitätsanalyse thematisieren. Die so generierten thematischen Kategorien lehnen sich terminologisch eng an das Datenmaterial an und verhindern damit eine zu frühe Abstraktion. Insofern lösen sie die Forderung von Meuser und Nagel (1991) ein, bei der Kategorienerstellung von Experteninterviews „textnah vorzugehen" (S. 457).

Insgesamt kombiniert ein solches Vorgehen in ertragreicher Weise Ansprüche von Regelgeleitetheit und Offenheit und erlaubt so schließlich, die Sichtweisen und Einschätzungen der Akteure in ihrer Vielfältigkeit und Breite herauszuarbeiten. Auffälligkeiten oder Hinweise zu Interpretationen wurden im Prozess fortlaufend in Memos festgehalten. Die geschilderte Fortentwicklung und Ausdifferenzierung des Kategoriensystems illustriert, dass sich bei Kuckartz (2018) Phasen von Entwicklung und Anwendung der Kategorien bzw. ihre kontinuierliche Erprobung und Modifikation abwechseln (vgl. Abb. 6.2). Damit wurde ein finales Kategoriensystem angestrebt, welches in sich schlüssig, erschöpfend und in Relation der Kategorien untereinander plausibel ist. Sobald eine solche Ordnung zufriedenstellend hergestellt war, wurde das gesamte Datenmaterial in einem zweiten Codierprozess mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem erneut codiert (Phase 6).

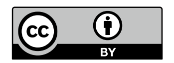
Auf Grundlage der systematischen Codierungen des Materials wurden anschließend Themenmatrixen oder auch Summary Grids angefertigt, die später für die Analyse der Zusammenhänge zwischen den Kategorien genutzt wurden. Das heißt, „für jede Zelle der Matrix wird eine fallbezogene thematische Zusammenfassung aller zu einem bestimmten Thema für diese Person vorhandenen Textstellen erstellt" (Kuckartz, 2019, S. 7). Dies war für die vorliegende Arbeit deshalb hilfreich, weil „Textstellen zu einem bestimmten Thema […] im gesamten Interview verteilt sind" (Kuckartz, 2018, S. 111) und so die Aussagen der Akteure besser vergleichend analysiert werden konnten. In Phase 7 folgte dann die kategorienbasierte Auswertung und die Vorbereitung der Ergebnispräsentation. Mit Hilfe der erstellten Themenmatrixen konnten dabei – wie von Kuckartz (2018) dargelegt – die Zusammenhänge der Subkategorien innerhalb der Hauptkategorie als auch mehrdimensionale Zusammenhänge zwischen (Sub-) Kategorien untersucht werden. Gesichert war die Vergleichbarkeit nicht nur durch den Leitfaden, sondern auch durch den gemeinsamen schulinspektionsbezogenen Handlungskontext der Experten. Mit dieser von Kuckartz (2018) als komplexer bezeichneten Analyseform war es möglich, subjektive Vorstellungen beispielsweise zum eigenen Rollenbild in Bezug zur berichteten Interaktionspraxis in der

Akteurskonstellation zu setzen als auch Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Perspektiven unterschiedlicher Akteure zu identifizieren.

Für die vorliegende Arbeit liegt die Stärke der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) mit der sich anschließenden komplexeren Analyse der Zusammenhänge in der Kombination fallintegrierender und fallübergreifender Suche nach Mustern zwischen Kategorien. Damit war es möglich,

> Gemeinsamkeiten herauszustellen, um im Verhältnis dazu Unterschiede, Abweichungen und Widersprüche im Einzelnen festzuhalten. Bei welchen topoi [sic] decken sich die Angaben der ExpertInnen? Wo gibt es unterschiedliche Positionen? Zu welchen Themen äußern sich alle Interviewten? Was sind das für Themen, zu denen nur in einem Teil des Textes etwas zu finden ist? Welche ExpertInnen äußern sich wozu? All das sind Informationen, die für die Interpretation von großer Bedeutung sind. (Meuser & Nagel, 2005, S. 55)

Zusammengenommen bot dieses Vorgehen die Gelegenheit, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Einschätzungen zu Prozessabläufen und typischen Handlungsmustern von vorab festgelegten Akteursgruppen herauszuarbeiten und durch die vertiefende Analyse „ausgewählte Personen oder Personengruppen miteinander zu vergleichen“ (Kuckartz, 2018, S. 120). Insofern übersteigt die in dieser Studie durchgeführte Analyse die gängigen Schritte der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse und ist mit beschriebener Ergänzung dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit angemessen. Schließlich lässt sich mit dieser systematischen Auswertungsmethode eine dichte Beschreibung der Akteurskonstellation und ihrer Handlungskoordination erstellen, die im nachstehenden Ergebnisteil aufbereitet wird.


BY



# 7 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse überwiegend kategorienbasiert und in Form dichter Beschreibungen der Interviewaussagen, die beispielhaft mit Textbelegen angereichert sind, dargelegt. Dabei geht es nicht primär um Häufigkeiten der Themen, sondern darum, „die inhaltlichen Ergebnisse in qualitativer Weise" (Kuckartz, 2018, S. 118) zu präsentieren und sie in einen für die Fragestellungen sinnvollen Zusammenhang zu bringen. Entsprechend ist die Darstellung der Ergebnisse entlang der Fragestellungen dreigeteilt strukturiert: Zunächst werden Erkenntnisse zu den subjektiven Vorstellungen der Akteure zur Qualitätsanalyse und ihren Rollen geschildert (Abschn. 7.1). Es folgen Aussagen zur Handlungskoordination in der betrachteten Akteurskonstellation (Abschn. 7.2) und schließlich die von den Akteuren genannten Vorschläge zur Weiterentwicklung der Qualitätsanalyse (Abschn. 7.3). Während die Ergebnisse der zwei erstgenannten Abschnitte jeweils am Ende in einem zusätzlichen Abschnitt zusammengefasst werden, erfolgt eine kurze Zusammenfassung im letzten Abschnitt direkt im Anschluss an die dargestellten Erkenntnisse.

## 7.1 Subjektive Vorstellungen der Akteure

Dieses Kapitel enthält Aussagen der befragten Akteure zu ihrem jeweiligen Rollenverständnis (Abschn, 7.1.1), dem subjektiven Verständnis von der Qualitätsanalyse sowie Einschätzungen zu ihrem Nutzen für die Schulentwicklung (Abschn. 7.1.2). Wie angekündigt schließt das Kapitel mit einer Zusammenfassung (Abschn. 7.1.3).



C. Luig, *Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung*,
Educational Governance 58, https://doi.org/10.1007/978-3-658-42036-9_7

### 7.1.1 Rollenverständnis

Nachfolgend wird das Rollenverständnis der befragten Akteure im Kontext der Qualitätsanalyse nacheinander präsentiert. Hierunter fällt, mit welchen Rollenerwartungen sich die Akteure konfrontiert sehen und welche leitenden Intentionen sie mit ihrer Rolle verbinden.

#### 7.1.1.1 QA-Team

Die interviewten Qualitätsprüfer:innen sehen ihre Aufgabe darin, „Schulen in ihrer Gesamtheit [zu] erfassen" (QP4|2) und ihnen kriteriengeleitet eine Rückmeldung zu dem Ist-Stand der Schulentwicklung zu geben (QP1|15, QP2|2|8, QP3|10). Sie verstehen sich als „Analysten, […] Beobachter, aber auch als Dialogpartner" (QP3|6–8), die von außen und nach einem transparenten Verfahren einen „systemischen Blick" (QP2|76) auf die Schulen werfen. Zwei der befragten Qualitätsprüfer:innen betonen, dass sie sich als Teil von Schulaufsicht begreifen und ihren „Prüfauftrag" (QP3|89) mit Rechenschaftslegung anerkennen (QP3|4|8, QP4|4). Deutlich stärker wird jedoch von allen Interviewten die Unterstützung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung durch datengestützte Impulse betont (QP1|15, QP2|6, QP3|2|11|91, QP4|8). So ist es oberstes Ziel aller Befragten, dass Schulen die Ergebnisse für ihre Schulentwicklung nutzen können. Beispielsweise unterstreicht QP4: „Im Grunde würde ich gerne bewirken, dass Schulen aufgrund meiner Tätigkeit Schulentwicklung planen können" (QP4|12). Dabei sei es ihnen ein Anliegen, „für Schulen Dienstleister zu sein" (QP4|8; vgl. QP2|66, QP3|8) und neben dem Aufzeigen von Entwicklungsperspektiven auch „herauszustellen, was Schulen gut machen" (QP1|4; vgl. QP3|8, QP1|6). Ihre Expertise sehen sie in den „mehr oder weniger langjährigen Erfahrungen" (QP3|93), sowohl im Zuge ihrer eigenen Schulleitungstätigkeit als auch durch ihre derzeitige Tätigkeit in der Qualitätsanalyse, durch die sie vielfältige Einblicke in verschiedene Schulen erhielten (QP1|2|4, QP2|110, QP3|93, QP4|78).

In ihrer Rolle als Impulsgeber erleben fast alle Interviewten eine „Gratwanderung" (QP2|40) zur Beratung (QP3|6, QP4|24). So thematisieren alle befragten Qualitätsprüfer:innen, dass sie gemäß der QA-VO „nicht beraten dürfen" (QP1|79) und dies der Schulaufsicht obliegt (QP2|6, QP3|77, QP4|120). Entsprechendes hätten sie zu „beachten" (QP4|24) und so müssten sie sich bei Beratungen „zurückhalten" (QP2|38), obwohl es nach Meinung von QP3 auch darauf ankomme, wie man sich die Grenze „selber steckt" (QP3|77). Auch seien sie „keine Schulentwicklungsberater" (QP3|6). Gegenüber dieser breiten Thematisierung stellt lediglich QP3 dezidiert heraus, dass es auch zur eigenen Rolle gehört, „die Schule in die Verantwortung zu nehmen, aber der Schule auch diese

Verantwortung zu geben. Und das ist nämlich auch eine Frage, wie man das selber transportiert. […] Und das war für mich ein Lernprozess“ (QP3|61; vgl. QP3|8|47).

#### 7.1.1.2 Schulaufsicht

Die interviewten Schulaufsichtsbeamt:innen sehen ihre Rolle im Zuge der Qualitätsanalyse vornehmlich in der auf Schulentwicklung bezogenen Beratung und Unterstützung von den in ihrer Zuständigkeit liegenden Grundschulen, insbesondere deren Schulleitungen (SFA1|2|30, SFA2|2, SFA4|12). Wie das nachfolgende Zitat zeigt, bewerten sie diesen beratenden Aspekt ihrer Arbeit für sich selbst als motivierend und grenzen ihn – obschon im Bewusstsein eines schulaufsichtlichen Auftrags – von einer stärker bewertenden Rolle ab: „Aber ich definiere mich tatsächlich als Beraterin und Unterstützerin von Schulen, sonst wäre das auch kein Beruf für mich. Ich bin nicht Kontrolleurin oder Bewerterin, wobei ich natürlich auch weiß, dass das durchaus auch ein Aspekt meiner Arbeit ist“ (SFA2|48; vgl. SFA1|34|36, SFA3|82). In erster Linie würden sie den Schulen mit einem wertschätzenden und motivierenden „Habitus“ (SFA4|54; vgl. SFA1|38|42, SFA2|48) gegenübertreten, seien aber gleichzeitig eine Art „Regulativ“ (SFA4|12) in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung (SFA1|36). Denn es sei ihre

> Hauptaufgabe, einfach da immer wieder den Finger hinzulegen und zu sagen, so, wo ist hier das Feld Unterricht so abgebildet, dass wir sagen können, wenn wir in regelmäßigen Gesprächen weiterschauen, werden wir in zwei Jahren eine Verbesserung da und dort feststellen können. (SFA4|12)

Nach Meinung von SFA2 haben sie in der Rolle als Schulaufsicht auch „eingekauft, […] nicht immer gemocht“ (SFA2|84) zu werden. Drei der befragten Schulaufsichtsbeamt:innen tangieren in der Beschreibung ihrer Rolle die Eigenständigkeit der Schule, die berücksichtigt wie auch eingefordert wird. So differenziert SFA2: „Also ich mache nicht Ziele mit den Schulen üblicherweise, sondern die Schulen stecken sich Entwicklungsziele und ich berate diesen Entwicklungsprozess“ (SFA2|6). Da es nicht ihrer Rolle entspreche und als übergriffig gegenüber der Schulleitung angesehen werden könne, „selbst im Kontext Kollegium aktiv zu sein“ (SFA3|24), könne es nur so funktionieren, „die Schulleitung zu stärken in ihrer Kompetenz, die notwendigen Prozesse mit dem Kollegium zu bearbeiten“ (SFA3|24). In Anerkennung dessen, dass die Schule „ein eigenes System“ (SFA1|76) sei, greife SFA1 daher „immer nur beratend ein“ (SFA1|76). Nach SFA3 sei dies davon abhängig, inwiefern die schulischen Akteure der Schulaufsicht ermöglichen,

> wirklich beraten zu können, also in der Weise, dass man sich austauscht, dass man wirklich in einem partnerschaftlichen Austauschverhältnis sich befindet [...]. Und diese Rolle übernehme ich besonders gerne, das ist das, was mir besonders viel Freude macht und mich beruflich erfüllt. Da, wo es nicht funktioniert, übernehme ich die Aufgabe als Schulaufsicht, wohlwissend, dass ich diese Aufsicht auch nur selektiv ausführen kann, soweit mir der Einblick gewährt wird. (SFA3|82)

#### 7.1.1.3 Schulentwicklungsberatung

Im Kontext der Qualitätsanalyse sehen die befragten Schulentwicklungsberater:innen ihre Rolle in der nachfrageorientierten Begleitung von Schulen bei der „Planung und Zielsetzung ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (SEB4|32; vgl. SEB4|128, SEB3|60|112). Dabei machen sie deutlich, dass sie weder der „verlängerte Arm der Schulformaufsicht“ (SEB1|32) oder der „Qualitätsanalyse“ (SEB3|10) noch „Erfüllungsgehilfen […] für irgendwelche Personen“ (SEB4|12), sondern „erste Kooperationspartner der Schule“ (SEB4|78) sind. Dass sie „auf Anfrage und nach Bedarf“ (SEB4|128) an Schulen zum Einsatz kommen, scheint in ihrem Rollenverständnis ebenso fest verankert zu sein wie ihre „Neutralität und Unabhängigkeit“ (SEB4|24; vgl. SEB2|60, SEB3|6|10|112, SEB4|4|62|78120). Darüber hinaus sind sich alle interviewten Schulentwicklungsberater:innen einig, dass es – auch für die eigene Entlastung – „wichtig ist und richtig ist, im Rahmen unserer Rolle auch die Verantwortlichkeit in der Schule zu belassen“ (SEB3|20; vgl. SEB1|40, SEB2|60, SEB3|18|98|120, SEB4|90|118). Folglich verstehen die Befragten ihren Auftrag primär als Selbstbefähigung von Schule. Durch Zuhören und konkretes Nachfragen würden sie versuchen, Gedankenanstöße zu geben und Prozesse zu strukturieren, damit „die Kollegen befähigt werden, auch ein Stück weit sich dann da mit auf den Weg zu machen“ (SEB1|8; vgl. SEB1|44|66, SEB2|34, SEB3|18).

#### 7.1.1.4 Schulleitung

Die befragten Schulleiter:innen beschreiben ihre Rolle als „Knotenpunkt […] zwischen dem QA-Team und der Schule mit dem Kollegium“ (SL3|15), da bei ihnen „viele Fäden […] zusammen [laufen]“ (SL4|20). Es gehe darum „während des gesamten Prozesses möglichst den Überblick über das große Ganze zu behalten und aber auch ein bisschen noch mit zu steuern, so gut es geht, die Leute, die in der Schule arbeiten, darauf vorzubereiten“ (SL4|20; vgl. SL3|6). So werden in den Interviews hauptsächlich organisatorische Aspekte in der Vorphase der Qualitätsanalyse thematisiert, wie die Entscheidung über den zeitlichen

Ablauf, die Orchestrierung der Zusammenstellung der Dokumente, die Kommunikation mit dem QA-Team und die Weitergabe von Informationen in Richtung Kollegium (SL2|34, SL3|6|9|15, SL4|20). Die Mehrheit der interviewten Schulleiter:innen sehen sich in der Verantwortung für die Prozesse innerhalb der Schule und die Steuerung der Schulentwicklung (SL1|54, SL3|15), wobei sie gleichzeitig darauf achten würden, „das Kollegium mitzunehmen" (SL1|54; vgl. SL4|20). Zudem betonen alle Befragten einvernehmlich, dass es Teil ihrer Rolle im Kontext der Qualitätsanalyse ist, die Kolleg:innen zu beruhigen, zu ermutigen und zu motivieren (SL1|4, SL2|32, SL3|6, SL4|20).

### 7.1.2 Subjektives Verständnis und Nutzen der Qualitätsanalyse

In diesem Kapitel werden subjektive Vorstellungen zum Verfahren der Qualitätsanalyse, Einschätzungen zur Adäquanz der Ergebnisse, zu ihrem Nutzen sowie Bedingungen für Schulentwicklung dargelegt. Dies erfolgt ähnlich dem vorherigen Kapitel getrennt nach Akteuren.

#### 7.1.2.1 QA-Team

Dadurch, dass das subjektive Verständnis zum Verfahren durch das von den interviewten Qualitätsprüfer:innen artikulierte Rollenverständnis transportiert wurde (vgl. Abschn. 7.1.1.1), wird hier direkt zu den Einschätzungen in Bezug auf den Nutzen der Qualitätsanalyse und ihren Bedingungen für die Initiierung von Schulentwicklung übergegangen. Zunächst registrieren fast alle befragten Qualitätsprüfer:innen, dass „die Schulen […] sehr viel im Vorfeld [arbeiten], bevor wir kommen" (QP4|154). Beispielsweise würden die Schulen die aus dem Abstimmungsgespräch resultierten Fragestellungen aufnehmen und bis zu den Schulbesuchstagen bereits in einen Entwicklungsprozess einsteigen (QP2|6, QP3|118, QP4|154). Entsprechend nähmen sie einen durch die Ankündigung der Qualitätsanalyse initiierten „Anstoß" (QP4|112) und „positive Ansätze" (QP3|124) wahr. Ferner bewirke die Qualitätsanalyse nach Ansicht von QP1, dass sich Schulformaufsicht und Schule „auch besser kennen [lernen] [und] viel mehr an den Belangen so der Schule arbeiten" (QP1|20).

Von konkreten Entwicklungsprozessen nach der Rückmeldung der Ergebnisse können die befragten Qualitätsprüfer:innen eher weniger berichten, weil sie davon „nicht mehr so viel mit[kriegen]" (Q4|96; vgl. QP3|124, QP1|65). Aufgrund von Gesprächen mit Personen der Schulformaufsicht oder eigenen Erfahrungen als Schulleitungen mit einer Qualitätsanalyse vermuten sie, dass der Ergebnisbericht

eher weniger genutzt wird, weil dann an den Schulen das „Alltagsgeschehen wieder dominant [ist]“ (QP4|112; vgl. QP1|67, QP3|42|124, QP4|112). Während QP4 der Meinung ist, dass es mit den Zielvereinbarungen „entsprechend gut weiterlaufen [wird]“ (QP4|96), ist QP3 teilweise der Ansicht, dass im Nachgang der Qualitätsanalyse „zu wenig passiert“ (QP3|42; QP3|95).

Als Bedingung dafür, dass die Qualitätsanalyse einen Nutzen für Schulentwicklungsprozesse darstellt, sei es allen interviewten Qualitätsprüfer:innen zufolge erstens wichtig, dass die „Schulen die Ergebnisse annehmen können“ (QP1|2; vgl. QP2|60, QP3|47, QP4|2|12|110). Diese Akzeptanz würde umso eher erreicht, wenn sie als Qualitätsprüfer:innen einen guten Kontakt zur Schule aufbauen würden (QP3|47, QP1|2), die Schulbesuchstage gut verliefen und die Ergebnisse nicht gänzlich der Eigenwahrnehmung der schulischen Akteure widersprächen (QP2|60, QP4|142). In diesem Kontext bestätige sich zweitens „immer wieder, dass Schulleitung das zentrale Element ist“ (QP3|118). So hänge es laut allen Befragten davon ab, ob und inwiefern die Schulleitung „systemisch denkt“ (QP2|76), den Bericht aufbereite und „in der Lage ist, das Kollegium mitzunehmen in den Bereich der Schulentwicklung“ (QP4|154; vgl. QP1|75, QP2|46, QP3|95|118). Schulen, die mit Blick auf die Schulleitung „stark und gut aufgestellt sind, die können das leisten und die durchblicken auch Dinge“ (QP1|75).

> Hast Du es aber mit Schulen zu tun, die wirklich schlecht aufgestellt sind, dann musst Du Dich bemühen, Stärken zu finden und Du könntest aber so eine Latte Handlungsfelder aufweisen. Und wenn da nicht Menschen mit diesen Schulen arbeiten, die da Struktur reinbringen und sagen, so, von den und den Dingen suchen wir uns aber jetzt das erst mal aus, zum Beispiel Kooperation, weil das ist entscheidend, um alles andere überhaupt aufbauen zu können, wenn Du diese Menschen nicht hast, die das machen, wo sollen die anfangen? Ich meine, die werden nicht durch die Qualitätsanalyse auf einmal fachlich so kompetent, dass sie durchstarten und das auf einmal schaffen, was sie jahrelang nicht geschafft haben. (QP1|105)

Für diese Schulen stellen vor allem QP1 und QP2 drittens und letztens die Notwendigkeit zur Unterstützung heraus (QP1|121, QP2|16|22|26|48). Konkludierend komme die Qualitätsanalyse nach Sichtweise der Qualitätsprüfer:innen „durchaus bei Schulen an […] und [kann] auch Früchte tragen […], aber nicht bei allen“ (QP4|138).

### 7.1.2.2 Schulaufsicht

Aus Sicht der befragten Schulaufsichtsbeamt:innen biete die Qualitätsanalyse eine wertvolle datengestützte Grundlage für schulische Entwicklung (SFA1|30, SFA2|18). Sie sei

> ein Mosaiksteinchen im Bereich der Unterstützung von Schulleitung und Schulen im Rahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Und ich finde, dass die Qualitätsanalyse ein Serviceangebot ist im Bereich von Qualitätsentwicklung, weil man einfach Daten geliefert bekommt, die man sonst aufwendig auch selber sich beschaffen müsste. (SFA2|4; vgl. SFA2|30|92)

Insofern stelle die Qualitätsanalyse auch für die Schulaufsicht ein „Geschenk" (SFA3|22) dar, weil sie so Erkenntnisse erlangen würden, die ihnen „sonst wahrscheinlich nicht zuteil hätten werden können" (SFA3|22), und auf welche sie angewiesen seien, wenn sie „klug beraten wollen" (SFA4|54). Für SFA2 sei die Qualitätsanalyse ferner bei den Schulen, bei denen es aus ihrer Sicht „keine systematische und schon gar keine systemische Schulentwicklung gibt" (SFA2|62), ein Anlass, genauer hinzuschauen. Ferner biete sie nach SFA4 auch die Möglichkeit, „einem Kollegium […] aufzuzeigen, wo tatsächliche Herausforderungen [liegen]" (SFA4|30).

Nach Einschätzung aller Befragten würden sich die Ergebnisse der Qualitätsanalyse größtenteils mit der eigenen Sichtweise auf die Schulen decken (SFA2|6|50; vgl. SFA1|56, SFA3|38, SFA 4|28). Es werden jedoch von drei Befragten auch seltene Fälle geschildert, in denen das Ergebnis der Qualitätsanalyse nicht mit den eigenen Eindrücken „deckungsgleich zu kriegen war" (SFA4|32; vgl. SFA2|78, SFA3|38, SFA4|58). Während SFA4 diese Differenz zunächst anerkennt und von möglichen eigenen „blinde[n] Flecken in Bezug auf Schulen" (SFA4|28) spricht, werden diese Ausnahmefälle mehrheitlich als „schwierige Situation" (SFA2|78) geschildert. Wie das nachfolgende Beispiel illustriert, sei es aus Sicht zweier Schulaufsichtsbeamt:innen „hochproblematisch" (SFA3|38) für die weitere Entwicklungsarbeit mit der Schule, wenn die Qualitätsanalyse „eine Stärke genau in diesem Bereich [bescheinigt], den wir gerade bearbeiten" (SFA4|30). In einem Fall habe die Schule

> so gute Rückmeldung bekommen in allen möglichen Bereichen, wo mir bald die Kinnlade runtergefallen ist und ich hundertprozentig sicher bin, also da bestehe ich drauf, dass das nicht die realistische Sicht auf die Schule war. Wie auch immer das zustande kommt, keine Ahnung, ich weiß es nicht. Und dann in dieser Situation, mit den Ergebnissen diese Arbeit weiter zu leisten, die kann man fast knicken. (SFA3|38)

Die interviewten Schulaufsichtsbeamt:innen beurteilen den Nutzen der Qualitätsanalyse für die Schulentwicklung unterschiedlich und betonen nahezu einvernehmlich, dass es dazu „kein einheitliches Bild [gibt], sondern sehr abhängig davon [ist], wie Schulen die Möglichkeit der Qualitätsanalyse nutzen“ (SFA3|2). Schließlich habe man „in Nordrhein-Westfalen die eigenverantwortliche Schule“ (SFA4|14) und entsprechend sei es „Aufgabe von Schule, sich zu entwickeln“ (SFA2|88; vgl. SFA3|30, SFA4|52). So könne die Qualitätsanalyse einerseits ein Attest für geleistete, „großartige Arbeit“ (SFA1|112) sein, bringe grundsätzlich eine „positive Dynamik“ (SFA2|90) in Entwicklungsprozesse und sei hilfreich, „um Schule in Bewegung zu halten“ (SFA4|72; vgl. SFA1|42, SFA2|50). Gleichzeitig bestehe andererseits die Gefahr, dass die Zielvereinbarung „aus dem Blick gerät“ (SFA4|42) und so die Dynamik „nicht gut genug genutzt wird“ (SFA2|50).

Dies hänge in Kongruenz zur Sichtweise der befragten Qualitätsprüfer:innen von der Akzeptanz des Verfahrens und der Ergebnisse seitens der schulischen Akteure, insbesondere der Schulleitung, ab (SFA1|110|112, SFA3|60, SFA4|34). Auf der einen Seite unterstreicht SFA4, dass der „Blick von außen einem System immer noch mal ganz anders irgendwie hilft, zu akzeptieren, was dort gesehen wird“ (SFA4|34) und damit eine „gute Basis für gemeinsame Gespräche hinterher in der Weiterentwicklung [schafft]“ (SFA4|34). Auf der anderen Seite sehen es SFA3 und SFA4 als problematisch an, „wenn nicht die Bereitschaft da ist, die Ergebnisse so zu nehmen, dass sie für vorwärtsgewandte Weiterentwicklung schulischer Prozesse genutzt werden“ (SFA3|22; vgl. SFA3|60|80). Hier seien dann auch die „eigene[n] Einflussmöglichkeiten […] sehr gering“ (SFA3|22; vgl. SFA3|36) und die Qualitätsanalyse werde zu „ein[em] Instrument, das verpufft“ (SFA3|30; vgl. SFA4|52).

Zudem würden Möglichkeiten der Qualitätsanalyse dann optimal genutzt, wenn „eine starke Schulleitung an einer Schule ist“ (SFA1|58), die „strukturiert Schulentwicklung betreibt“ (SFA3|2), „führen kann, […] das Gesamtkonzept im Blick hat“ (SFA1|58) und mit dem Referenzrahmen plant (SFA1|110). Kurzum, wenn die Schulleitung die „Kompetenz [hat], ganz eigenverantwortlich die nötigen Schritte tun zu können“ (SFA3|18). Dies wirke sich auch auf die Intensität ihrer Begleitung aus, denn es gebe Schulen, die „ein gutes Prozedere im Rahmen von Qualitätsentwicklung haben, die da schon sehr souverän sind, also die brauchen mich deutlich weniger als die Schulen, und die gibt es ja nach wie vor auch, wo Schulleitung sich anders definiert und nicht als Qualitätsentwickler“ (SFA2|62; vgl. SFA1|110, SFA2|90, SFA3|18). Ferner kommt es SFA1 zufolge auf die Beziehungsebene an, die idealerweise aus einem angstfreien Miteinander zwischen allen Beteiligten und guten Kommunikationsstrukturen bestehe (SFA1|50|122|134). Inwiefern Veränderungsprozesse tatsächlich stattfinden, bleibt

nach dem abschließenden Urteil von SFA3 unklar, weil sich dies nur „durch mehrere Hospitationen“ (SFA3|66) beantworten lässt.

#### 7.1.2.3 Schulentwicklungsberatung

Die befragten Schulentwicklungsberater:innen sehen die Qualitätsanalyse vornehmlich als ein „gutes Instrument zur Diagnostik“ (SEB4|38) und eine unabhängige „Bestandsaufnahme […] in Bezug auf Unterricht“ (SEB3|36; vgl. SEB3|24|82, SEB2|24|116). Obschon sie die Transparenz des Verfahrens (SEB1|68) und den „sehr wertschätzenden Blick“ (SEB2|2) anerkennen, bleibe die Qualitätsanalyse ein „Anlass, der den Schulen aufgetragen wird“ (SEB4|2, vgl. SEB2|2). Für die eigene Arbeit in der Schulentwicklungsberatung bedeute die Qualitätsanalyse zum einen, dass „der Rahmen schon gesetzt ist“ (SEB4|32), innerhalb dessen sie mit den Schulen arbeiten. Den Fall vorausgesetzt, dass Schulentwicklungsberater:innen schon vor der Qualitätsanalyse mit Schulen zusammenarbeiten, bewertet SEB3 die Qualitätsanalyse auch als Abrundung der eigenen Arbeit (SEB3|36|78|80). Dies sei der Idealfall, denn so ist

> Schulentwicklungsberatung oder Qualitätsanalyse nicht voneinander losgelöst, sondern dass im Grunde genommen Schulentwicklungsberatung ein kontinuierlicher Prozess in der Schule ist und dann, ich sage mal, kommt zufälligerweise die Qualitätsanalyse da rein und hilft der Schule und auch mir [...] in meiner Tätigkeit, eine Bestandsaufnahme zu geben. (SEB3|4)

Die Einschätzungen der Schulentwicklungsberater:innen bezüglich der Adäquanz der Ergebnisse ähneln sich in ihrer Diversität mit den Aussagen der Schulaufsichtsbeamt:innen (vgl. Abschn. 7.1.2.2). So sei „die Quintessenz der Botschaft“ (SEB2|40) für die Mehrheit der befragten Schulentwicklungsberater:innen stimmig, wenngleich man sich „über Details […] streiten [kann]“ (SEB2|42; vgl. SEB3|86, SEB4|146). Insofern könne man sich mit dem Bericht „ein erstes Bild darüber machen, wie diese Schule so tickt“ (SEB4|144) und würde ferner auch Erkenntnisse darüber erlangen, was sie als Schulentwicklungsberater:innen in ihrer Arbeit mit der Schule „vernachlässigt haben“ (SEB3|20). Gleichzeitig sei es jedoch lediglich „das Bild der anderthalb Tage“ (SEB3|88) und würde die „versteckten Regelkreise“ (SEB4|144) nicht darstellen. Denn oftmals entspreche der Unterricht an den Schulbesuchstagen nicht dem „wie an jedem anderen Tag auch“ (SEB3|92) und es sei möglich, dass in den Interviews auch sozial erwünschte Aussagen getätigt werden (SEB4|144). In dem Fall, dass ein Kollegium dazu neigt, die Ergebnisse abzulehnen, würde SEB4 „eher dem Bericht

trauen als dem Bauchgefühl der Lehrerinnen und Lehrer“ (SEB4|148). Demgegenüber hätte sich SEB3 in einem anderen Fall, in dem sich das Kollegium auf die guten Ergebnisse gestützt hat, eher kritischere Bewertungen gewünscht, um die „Schulentwicklungsprozesse ein bisschen mehr in Gang zu kriegen“ (SEB3|86).

Die Einschätzung zum Nutzen der Qualitätsanalyse für die Initiierung von Schulentwicklungsprozessen fällt bei den interviewten Schulentwicklungsberater:innen ebenfalls heterogen aus. So löse die Analyse grundsätzlich eine Fokussierung im Entwicklungsprozess aus, wobei einige Schulen sich „erstmalig mit dem Qualitätstableau“ (SEB2|2) befassen würden, und andere „ganz genau wissen, was gerade so der nächste Baustein ist“ (SEB2|6).

Im Nachgang der Analyse erleben die Befragten entweder eher Unsicherheiten der Schulen, weil „sie eigentlich auch noch Beratungsbedarf haben“ (SEB3|44), oder Erleichterung der schulischen Akteure, woraufhin SEB1 vermutet, dass der Bericht „[eher weniger] systematisch genutzt wird“ (SEB1|94). Während SEB2 annimmt, dass mit den Zielvereinbarungen „weiter nichts […] passiert“ (SEB2|24), weil es „zu wenig Vereinbarungen und Verbindlichkeiten [gibt]“ (SEB2|24), kann SEB4 dazu keine Aussage tätigen, weil sie „ab dem Punkt nicht mehr dabei [sind]“ (SEB4|118). Vor dem Hintergrund dieser eher pessimistischen Einschätzung rechtfertige nach Meinung von SEB3 „der Aufwand […] nicht den Ertrag“ (SEB3|76).

Abermals hält sich auch bei einigen interviewten Schulentwicklungsberater:innen die Auffassung, der Nutzen der Qualitätsanalyse hänge von der „Professionalität von Schulleitung, aber auch von Kollegen ab“ (SEB2|6). So erwarten sie einen verantwortungsvollen Umgang mit den Ergebnissen und sehen die genannten schulischen Akteure in primärer Zuständigkeit für die Zielvereinbarungen und die schuleigenen Entwicklungsprozesse (SEB1|46|58, SEB3|68|88|112, SEB4|10|128). Es liege an den Schulleiter:innen, die den „Transfer oder diese Verknüpfung hinkriegen“ (SEB4|88; SEB1|58), in ihrer Rolle deutlich erkennbar seien und gleichzeitig Prozesse im Sinne des Kollegiums mitbegleiten müssten. Nach Meinung von SEB1 und SEB2 fehle noch häufig das Bewusstsein, die Kompetenz oder die Motivation der schulischen Akteure, Schulentwicklung „systemisch zu machen“ (SEB1|64; vgl. SEB1|4|80|88, SEB2|6). Gleichzeitig bedürfe es eines Reflexionsvermögens und der Bereitschaft, sich mit den schuleigenen Ergebnissen auseinanderzusetzen (SEB2|6|34, SEB4|38). Zusammenfassend halten die befragten Schulentwicklungsberater:innen den Blick von außen auf Schule für sinnvoll, stellen jedoch auch kritisch fest, dass „jedes Diagnoseinstrument […] natürlich auch nur so gut [ist], wie anschließend Maßnahmen passieren“ (SEB4|38; vgl. SEB1|88).

#### 7.1.2.4 Schulleitung

In Kongruenz zur Sichtweise der Schulentwicklungsberater:innen sehen die befragten Schulleiter:innen die Qualitätsanalyse als eine „Bestandsaufnahme zumindest zu ausgewählten Bereichen“ (SL4|65), als „Momentaufnahme“ (SL1|82) und „Rückmeldung über Unterricht“ (SL3|17; vgl. SL3|11, SL4|8|14). Insbesondere für SL4 und SL3 liege in der Qualitätsanalyse die Chance, sich mit den schulischen Gruppen über die Qualitätsbereiche auszutauschen und dabei Bereiche zu entdecken, die sie möglicherweise „aus dem Blick verloren haben“ (SL3|11; vgl. SL3|6|15, SL4|65). Gleichwohl bleibe es eine von außen an die Schule herangetragene Evaluation, die vor allem für SL2 eher „wie Kontrolle wirkt“ (SL2|4; vgl. SL1|8|54, SL2|14, SL3|43, SL4|6|10|18). Während SL4 die Transparenz und das faire Verfahren anerkennt (SL4|14), kritisieren SL3 und SL1, dass die Qualitätsanalyse zwar ein wichtiges und notwendiges Instrument „zur immer selbstständigeren Schule“ (SL1|6; vgl. SL1|16|84|142) ist, aber „der freien Wirtschaft“ (SL3|43) entlehnt und insofern „kein pädagogisches Instrument“ (SL1|142).

Das geschilderte Verständnis ist laut den Befragten ferner von der Erfahrung geprägt, dass sie Jahrzehnte auf die Ankündigung der Qualitätsanalyse gewartet haben (SL1|2, SL3|2, SL4|8). Zwei der Schulleitungen berichten, dass das Warten schwer „auszuhalten [war]“ (SL4|14) und die Qualitätsanalyse „wie ein Damokles-Schwert […] über einem [schwebt]“ (SL3|81). Hinzu kommen laut den Befragten „Gerüchte“ (SL4|8), die sich im Vorfeld der Ankündigung aus „verschiedenen Rückmeldungen aus unterschiedlichen Schulen“ (SL4|8) aufgebaut hätten. So schildern sie mehrheitlich negative Erfahrungen anderer Schulen mit der Qualitätsanalyse, insbesondere ein damit einhergehendes hohes Belastungserleben (SL1|6|142|144, SL2|28, SL4|14). Lediglich SL3 berichtet von positiven Rückmeldungen, da andere „gesagt haben, es ist echt mal eine Gelegenheit gewesen, die Schule komplett aufzuräumen“ (SL3|6). Zusammengenommen „verdichtete sich so ein Bild“ (SL4|14), das im Vorfeld der Ankündigung zu Vorbehalten und kritischen Einstellungen gegenüber der Qualitätsanalyse führte (SL2|2, SL3|88). Diese Einstellungen haben sich laut den Befragten im Laufe des Verfahrens gewandelt, was sowohl mit dem guten Abschneiden der eigenen Schule als auch mehrheitlich mit dem Kontakt zu den Qualitätsprüfer:innen begründet wird (SL1|144, SL2|2, SL3|81, SL4|8|32|65; vgl. Abschn. 7.2.2.1).

Alle interviewten Schulleiter:innen betonen, dass sie ihre Schulen möglichst authentisch und unverfälscht präsentieren wollten und sie „nichts speziell für die QA noch ausgearbeitet [haben]“ (SL2|28; vgl. SL1|96, SL2|4, SL3|6|17, SL4|10|67). Dazu gehöre es für SL4 auch, „darzustellen, an der Stelle sind wir gerade und das müssen wir weiterentwickeln“ (SL4|16). Dennoch wurde die

Ankündigung der Qualitätsanalyse offenbar bei allen befragten Schulleiter:innen zum Anlass genommen, sich dezidiert – wenngleich in unterschiedlicher Intensität – vorzubereiten und die Schule „aufzuräumen“ (SL3|6; vgl. SL1|36, SL2|30, SL4|10). Laut den Schilderungen reichen diese Vorbereitungen von einer stärkeren Zielausrichtung der täglichen Arbeit und der Prüfung von Arbeitsplänen bis hin zur Überarbeitung des Schulprogramms an zwei Schulen und der mehrheitlichen Durchführung einer Ganztagskonferenz bzw. eines pädagogischen Tages zur Qualitätsanalyse, wo sie beispielsweise das „Qualitätstableau […] akribisch durchgegangen [sind]“ (SL1|10; vgl. SL1|12|46|58|96|118, SL2|28, SL4|2|10|20, SL3|9). An den Schulen von SL1 und SL3 wurde speziell der Unterricht fokussiert, indem gegenseitige Hospitationen mit den Unterrichtsbeobachtungsbögen durchgeführt (SL1|20|56) oder Best Practice Beispiele aus dem Kollegium einheitlich etabliert wurden (SL3|17).

Grundsätzlich empfindet die Mehrheit der befragten Schulleiter:innen die Ergebnisse der Qualitätsanalyse an ihren Schulen als „stimmig“ (SL4|69; vgl. SL2|106, SL3|33, SL4|16|65|73), wobei nach Einschätzung von SL3 das Ergebnis das „Abbild der Schulwirklichkeit […] so [zu] 75 Prozent [trifft]“ (SL3|33). Insbesondere SL2 und SL3 sind erstaunt über diejenigen Bereiche, in denen ihre Schulen wider Erwarten „besonders gut abgeschnitten [haben]“ (SL3|31, vgl. SL2|102|106). Im Vergleich der Einschätzungen fällt auf, dass vor allem SL1 und SL3 die Objektivität und Validität der Unterrichtsbeobachtungen in Frage stellen. Sie kritisieren u. a. den „Spielraum“ (SL3|35) bei der Ankündigung der Unterrichtsbesuche, die erlebte unterschiedliche Häufigkeit der Besuche bei verschiedenen Lehrkräften oder bewerten die „mathematische Herangehensweise“ (SL1|92) als fehleranfällig (SL1|94|96, SL3|33|39). Vor diesem Hintergrund seien die guten Ergebnisse anderer Schulen, die aus ihrer Sicht „insgesamt nicht gut laufen“ (SL1|124) fragwürdig (SL3|53). Darüber hinaus fällt auf, dass alle befragten Schulleiter:innen den Ergebnissen der Qualitätsanalyse an der eigenen Schule keinen großer Neuigkeitswert zuschreiben, da – wie SL3 beispielhaft schildert – „die Einschätzung der QA unserer Schule […] wenig von dem ab[weicht], was ich eigentlich auch vorher wusste“ (SL3|88; vgl. SL1|36|94, SL2|4|10|14, SL4|6|32).

Wiederum einvernehmlich betonen die interviewten Schulleiter:innen ausdrücklich, dass sie immer auf neue Anforderungen und Veränderungen reagieren müssten und demnach „Schule auch ohne QA [entwickeln]“ (SL1|6; vgl. SL2|122, SL3|81, SL4|40|44|46|49). Aufgrund der überwiegend positiven Rückmeldungen im Ergebnisbericht wird die Qualitätsanalyse von allen primär als „Bestätigung der getanen Arbeit [empfunden]“ (SL1|8; vgl. SL1|18|110, SL2|2|96|106|120, SL3|9, SL4|2|65). Dadurch habe sich „die Arbeit dann wenigstens gelohnt“

(SL3|9) und so wurde die Qualitätsanalyse „zu einem guten Erlebnis für alle Beteiligten“ (SL4|2). Zwar wirke ein solches Lob, das „hart erkämpft [war]“ (SL2|4), noch eine gewisse Weile motivierend nach, ändere aber wenig am Alltagsgeschäft (SL2|6). Aus dieser Einstellung heraus kritisiert SL2 ferner, dass durch die Qualitätsanalyse „eigentlich ja nichts [passiert], außer dem, was wir sowieso machen müssen“ (SL2|96). Während SL4 die Qualitätsanalyse retrospektiv ausnahmslos als „eine hilfreiche Sache“ (SL4|67) bewertet, sind die Einschätzungen von SL1 und SL3 eher ambivalent. So habe die Qualitätsanalyse positiv bewirkt, dass sie als Schule „alles auf einen guten Stand gebracht [haben]“ (SL1|16), Ziele formuliert, Entwicklungsprozesse angestoßen und „eine Verbindlichkeit in Schulentwicklung reingekommen [ist]“ (SL3|88; vgl. SL1|22, SL3|45|75). Allerdings hinterlasse sie die Schulen „an einigen Stellen auch ratlos“ (SL3|81), gebe „im Grunde auch nicht an die Hand […], was können wir tun“ (SL1|134) und bringe „jede Menge Unruhe in die Schulen“ (SL1|134). Den letzten Aspekt aufgreifend, berichten alle interviewten Schulleiter:innen davon, dass die Qualitätsanalyse „noch eine zusätzliche Belastung war“ (SL2|4) und als „anstrengend“ (SL2|14) erlebt wurde. Diese Belastung wird einerseits hinsichtlich eines erlebten Mehraufwands (SL1|134, SL4|8) und andererseits in Bezug auf eine emotionale Belastung und „Aufregung“ (SL3|2) vor allem für die Kolleg:innen im Vorfeld der Schulbesuchstage beschrieben (SL1|2, SL2|88, SL3|9, SL4|14). In der Folge sehen die meisten Befragten das Verhältnis von Aufwand und Ertrag der Qualitätsanalyse eher kritisch (SL1|84, SL2|4|96, SL3|43|53).

Inwiefern Entwicklungsprozesse verfolgt werden können, hänge grundsätzlich „an den Bedingungen hier vor Ort“ (SL2|10), allen voran an der personellen „Ressourcenfrage“ (SL2|14), die die Arbeitszufriedenheit und Gesundheit der Lehrkräfte bedinge (SL1|110, SL2|68, SL4|55|53). SL2 moniert diesbezüglich, dass sie als Schulleitungen hierauf jedoch kaum Einfluss haben, weil ihnen kein finanzielles Budget eigenverantwortlich „zugestanden wird“ (SL2|84). Für die Initiierung von Schulentwicklungsprozessen im Nachgang einer Qualitätsanalyse sei ferner ein „gemeinsames Grundverständnis“ (SL4|51) im Kollegium ebenso wichtig wie genügend Zeit für die Entwicklungsarbeit und Vertrauen seitens der Schulaufsicht (SL2|68|112, SL4|51). Als herausfordernd sehen SL3 und SL2 die immer wieder neu hinzukommenden Anforderungen seitens der Schulaufsicht und der Landesregierung an, auf welche die Schulen in Abwägung mit den schuleigenen Entwicklungszielen reagieren müssten (SL3|43, SL2|68|72|84).

### 7.1.3 Zusammenfassung der subjektiven Vorstellungen der Akteure

Im Folgenden werden die subjektiven Vorstellungen der Akteure in Tabelle 7.1 dargestellt, wobei die Darstellung der Synopse aus Kapitel 4 wieder aufgegriffen wird (vgl. Tab. 4.1). Aus den in den zwei vorherigen Kapiteln vorgenommenen Teilanalysen werden hiernach Kernaussagen zum Rollenverständnis und zu wesentlichen Überzeugungen der Akteure zur Qualitätsanalyse herausgestellt.

**Tab. 7.1** Zusammenfassung empirischer Ergebnisse: Subjektive Vorstellung der Akteure (eigene Darstellung)

| Akteur | Rollenverständnis | Verständnis und Nutzen der Qualitätsanalyse |
|---|---|---|
| QA-Team (QP) | QP als Analysten, Dialogpartner und datengestützte Impulsgebende in Abgrenzung zur SFA und beratenden Tätigkeiten; Unterstützung für SE ist oberstes Ziel, eigene Expertise durch eigene SL-Erfahrungen und Einblicke durch QA *(Abschn. 7.1.1.1)* | QA bewirke „Anstoß“ (QP4\|112) für SE vor allem im Vorfeld der Schulbesuchstage, Nutzen danach unklar, häufig sei Alltagsgeschäft wieder dominant; Nutzen abhängig von Akzeptanz der Schule und Kompetenz der SL; wichtig sei guter Kontakt von QP zur Schule, Unterstützung für bestimmte Schulen notwendig *(Abschn. 7.1.2.1)* |
| Schulaufsicht (SFA) | SFA als unterstützende Berater:innen für SL, keine bewertende Rolle aber auch „Regulativ“ (SFA4\|12); Berücksichtigung der Eigenständigkeit von Schule *(Abschn. 7.1.1.2)* | QA als datengestützter Service, auch für SFA gewinnbringend; i. d. R. QA-Ergebnisse und Sichtweise SFA deckungsgleich, falls nicht sei dies problematisch; QA bewirke „positive Dynamik“ (SFA2\|90); Nutzen abhängig von Akzeptanz und Bereitschaft des Kollegiums und Kompetenz der SL *(Abschn. 7.1.2.2)* |

(Fortsetzung)

**Tab. 7.1** (Fortsetzung)

| Akteur | Rollenverständnis | Verständnis und Nutzen der Qualitätsanalyse |
|---|---|---|
| Schulentwicklungsberatung (SEB) | Nachfrageorientierte Berater:innen für Selbstbefähigung der Schule, „erste Kooperationspartner der Schule“ (SEB4\|78), kein „verlängerte[r] Arm“ (SEB1\|32) der SFA oder der QP, Abgrenzung von Verantwortlichkeit der Schule (Abschn. 7.1.1.3) | QA als Diagnoseinstrument und externe Bestandsaufnahme, Abrundung eigener Arbeit; QA-Ergebnisse stimmig, aber „das Bild der anderthalb Tage“ (SEB3\|88); QA bewirke Fokussierung, jedoch offener Beratungsbedarf der SL und zu wenig Verbindlichkeit; Nutzen abhängig von Professionalität der SL und der LuL *(Abschn. 7.1.2.3)* |
| Schulleitung (SL) | SL als „Schaltstelle“ (SL3\|15) zum Kollegium für die Organisation der QA und Beruhigung der LuL; Verantwortliche für Steuerung der SE *(Abschn. 7.1.1.4)* | von außen an die Schule herangetragene „Bestandaufnahme zumindest zu ausgewählten Bereichen“ (SL4\|65), Evaluation als Chance; Im Vorfeld langes Warten auf QA und Vorbehalte, erhöhtes Belastungserleben; Ziel: die Schule authentisch zu präsentieren, aber Vorbereitung auf QA in unterschiedl. Intensität, daher QA als „Bestätigung der getanen Arbeit“ (SL1\|8); QA-Ergebnisse sind stimmig, allerdings kein großer Neuigkeitswert, SE auch ohne QA, Nutzen der QA abhängig von Rahmenbedingungen *(Abschn. 7.1.2.4)* |

Abkürzungen: LuL: Lehrer:innen, SE: Schulentwicklung, QA: Qualitätsanalyse

Die tabellarische Darstellung ist insofern vereinfacht, als dass sie wesentliche Perspektiven bündelt, dabei jedoch von den individuellen Schwerpunktsetzungen der Akteure innerhalb einer Akteursgruppe abstrahiert. Zum Beispiel wird vernachlässigt, dass vor allem SL1 und SL3 kritisch gegenüber der Qualitätsanalyse eingestellt sind, wohingegen insbesondere SL4 die damit verbundenen Chancen betont. Dieses Vorgehen ist legitim, weil sich die Sichtweisen innerhalb einer Akteursgruppe grundsätzlich ähneln und weil nur so die Einschätzungen und Überzeugungen der befragten Akteursgruppen vergleichend betrachtet und folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden können (vgl. Abschn. 7.1.2):

Im geschilderten Rollenverständnis der Akteure der intermediären Ebene lässt sich erstens erkennen, dass sie ihre Rollen vornehmlich in Relation zur Schule beschreiben. Zweitens nehmen sie – insbesondere die Qualitätsprüfer:innen und die Schulentwicklungsberater:innen – in ihren Schilderungen bewusst Abgrenzungen zu den anderen Akteuren ihrer Ebene oder deren Zuständigkeiten vor. Drittens und letztens wird deutlich, dass sich alle intermediären Akteure in ihrer jeweiligen Zuständigkeit als unterstützende „Dienstleister" (QP4|8) für schulische Entwicklung definieren (vgl. Abschn. 7.1.1).

Ähnlich charakterisieren vor allem die Qualitätsprüfer:innen und die Schulaufsichtsbeamt:innen die Qualitätsanalyse als eine „Unterstützung von Schulleitungen und Schulen im Rahmen der Qualitätsentwicklung" (SFA2|4), wohingegen die Schulleiter:innen und die Schulentwicklungsberater:innen in ihr eher eine von außen an die Schule herangetragene „Bestandsaufnahme zumindest zu ausgewählten Bereichen" (SL4|65) sehen. Das Verständnis ist bei den Schulleiter:innen stärker von Vorbehalten geprägt und mit einem erhöhten Belastungserleben verbunden. Alle Befragten nehmen unabhängig von der Akteursgruppe einen durch die Ankündigung der Qualitätsanalyse evozierten „Anstoß" (Q4|112) wahr, wodurch schulische Entwicklungsprozesse insbesondere im Vorfeld der Schulbesuchstage intensiviert werden. Allerdings haben Ergebnisse der Qualitätsanalyse für die befragten Schulaufsichtsbeamt:innen und die interviewten Schulleiter:innen einen geringen Neuigkeitswert und decken sich in der Regel mit eigenen Einschätzungen.

Darüber hinaus scheint der Nutzen der Qualitätsanalyse für die intermediären Akteure (vgl. Abb. 2.1) zumeist davon abhängig, „wie Schulen die Möglichkeit der Qualitätsanalyse nutzen" (SFA3|2). So schreiben vor allem die interviewten Schulaufsichtsbeamt:innen und Schulentwicklungsberater:innen die Verantwortung für Schulentwicklung den Schulen zu, während einige Qualitätprüfer:innen eher die Unterstützungsnotwendigkeit derjenigen Schulen betonen, die „nicht so stark [sind], dass sie alleine gut weiterarbeiten können" (QP2|16). Zudem wird

deutlich, dass die Akteure der intermediären Ebene neben der Akzeptanz der Qualitätsanalyse seitens der schulischen Akteure die „Professionalität von Schulleitung, aber auch von Kollegen" (SEB2|6) als grundlegende Bedingung für den Nutzen der Qualitätsanalyse einstufen. Für die befragten Schulleiter:innen selbst sind schließlich die Erwartungen an die eigenverantwortliche Schule in ihren eigenen Rollenvorstellungen und Überzeugungen in Bezug auf die Qualitätsanalyse fest verankert, wenngleich sie ihrerseits die Rahmenbedingungen thematisieren, innerhalb derer sie versuchen, Entwicklung voranzutreiben.

## 7.2 Schulinspektionsbezogene Handlungskoordination und ihre Bewertung

In diesem Kapitel werden die Erkenntnisse aus den Experteninterviews zur zentralen Frage dieser Arbeit nach dem schulinspektionsbezogenen Zusammenwirken der Akteure präsentiert. Den Ergebnissen zu den Modi der Handlungskoordination vorangestellt sind Aussagen zur Akteurskonstellation (Abschn. 7.2.1), in denen die Befragten jeweils bedeutende Koordinationspartner:innen benennen und damit in die Konstitution des Akteursgefüges einführen. Anschließend werden die von den befragten Experten geschilderten Interaktionen im Kontext der Qualitätsanalyse sowie deren Bewertungen[1] wiedergegeben. Diese Ergebnisse sind so strukturiert, dass jeweils zwei Akteure und damit ihre Interdependenz im Fokus der Betrachtung stehen. Beginnend mit den jeweils separat dargestellten Interaktionsbezügen des QA-Teams, der Schulformaufsicht und der Schulentwicklungsberatung zur Schule (Abschn. 7.2.2) schließt sich in dem darauffolgenden Abschnitt die Betrachtung der Handlungskoordination jeweils zwischen den Akteuren der intermediären Ebene an (Abschn. 7.2.3). Kongruent zum vorherigen Kapitel erfolgt auch hier eine Zusammenfassung am Ende (Abschn. 7.2.4).

### 7.2.1 Akteurskonstellation

Es zeigt sich zunächst, dass vor allem für die befragten Qualitätsprüfer:innen und die Schulaufsichtsbeamt:innen die Schulleitung die „erste Person" (SFA4|8)

[1] Im Kategoriensystem sind die Bewertungen als Fremdwahrnehmungen der einzelnen Akteure den subjektiven Vorstellungen untergeordnet (vgl.). Da sich diese Wahrnehmungen aber stets auf einen Handlungskontext beziehen und nicht unabhängig davon betrachtet werden können, wird hier eine kombinierte Darstellung bevorzugt.

bzw. „der oder die wichtigste Ansprechpartner:in" (QP1|16) zu sein scheint (QP2|46, QP3|49, QP4|26, SFA2|20, SFA3|22 SFA1|58|106, SEB4|60|86). Gleichzeitig bedeute dies für die Schulformaufsicht „aber nicht, dass diese Person alleine angesprochen wird" (SFA4|8), sondern dass z. B. auch Steuergruppen oder Personen wichtig seien, die „in irgendeiner Funktion dort genau systematisch damit beschäftigt sind, etwas umzusetzen" (SEB4|60; vgl. SFA1|58, SFA2|20).

Die Koordination mit der Schulleitung ist offenbar in eine Akteurskonstellation eingebettet, die aus Personen der „Qualitätsanalyse, Schulformaufsicht und Schule" (QP4|66) besteht und ein „Dreieck" (QP3|53) darstellt. Während vor allem von den befragten Qualitätsprüfer:innen alle drei vorgenannten Akteure erwähnt werden (SL4|22, QP1|16|18, QP2|34|46, QP3|53, SFA1|60|106), benennen SL2 und SL3 entweder das QA-Team oder die Schulaufsicht (SL2|56, SL3|25). Keiner der Befragten erwähnt die Schulentwicklungsberater:innen als wesentliche Akteure. Neben dem breiten Konsens aller Interviewten, dass die Schule, insbesondere die Schulleitung verantwortlich für die Schulentwicklungsprozesse ist (vgl. Abschn. 7.1.3), werden die Qualitätsprüfer:innen von einzelnen Befragten als „federführend" (SL4|36) für den „reinen Prozess der Qualitätsanalyse" (QP1|43) angesehen (SEB1|58). Nachfolgendes Zitat aus Perspektive der Schulentwicklungsberatung unterstreicht abschließend, dass eine steuernde Position häufig von dem Akteur übernommen werde, der

> am meisten eloquent reden kann. Und das ist immer jemand anderes. Wenn das jemand ist, der von der Qualitätsanalyse da, sage ich mal, das alles in der Hand hat und eine gestandene Person ist, die weiß, was sie tut und ganz klar ist, dann ist es die. Wenn diese Person nicht so ist, dann ist es sofort die Schulaufsicht. [...]. Und, gut, von daher bin ich noch nie da ins Spiel gekommen. (SEB2|62)

Außerdem fällt auf, dass einige Interviewte, vor allem Qualitätsprüfer:innen und Schulentwicklungsberater:innen, Personen derselben Funktion oder Ebene als wichtig ansehen. So betonen Erstgenannte die interne Teamarbeit mit dem „QA-Team hier" (QP3|49) und Letztgenannte die „SEB-Ebene" (SEB2|76). Im Detail unterstreichen die befragten Qualitätsprüfer:innen bezogen auf die eigene Ebene im Dezernat 4Q vor allem den in wechselnden Teams stattfindenden „Austausch, dass wir gemeinsam über Bewertungen sprechen, über Standards, die wir machen, damit wir gleichsinnig handeln" (QP2|34; vgl. QP2|2|100, QP3|2|103|108). Vereinzelt ist auch von „dezernatsinternen Fortbildungen" (QP2|34) oder „Arbeitsgruppen" (QP4|178) im Sinne einer partizipativen Weiterentwicklung der Qualitätsanalyse die Rede. Die befragten Schulentwicklungsberater:innen erwähnen mehrfach den „Qualitätszirkel" (SEB2|76), der

weniger als steuerndes Gremium, denn als „Instrument der Beratung, der kollegialen Fallberatung, des Feedbacks vielleicht, der Schärfung des Angebots“ (SEB4|76; vgl. SEB2|6, SEB1|28) verstanden wird. Ferner berichten die befragten Schulentwicklungsberater:innen von der Vernetzung „im Kleinen“ und der Kooperation mit der Fachmoderation, mit denen sie „teilweise Hand in Hand [arbeiten]“ (SEB1|46; vgl. SEB1|102, SEB2|6).

Im Vergleich sprechen die befragten Schulleiter:innen und Schulaufsichtsbeamt:innen weniger über Bezüge innerhalb der eigenen Ebene. Lediglich SL1 gibt die „befreundeten oder kollegialen Schulleitungs-Kollegen aus anderen Schulen“ (SL1|32) als wichtige Kontakte an, „die die QA bei sich hatten“ (SL1|28) und bei denen Rat eingeholt wurde. SL3 betont die Unterstützung durch die Konrektorin besonders in der Vorbereitung auf die Qualitätsanalyse (SL3|71). Und nur eine von vier Schulaufsichtsbeamt:innen nennt die „Kollegen hier in der Abstimmung“ (SFA1|60), die manchmal sogar schulamtsübergreifend erfolgt.

Trotz der Arbeit „in Hierarchien“ (SEB3|138) seien die Qualitätsprüfer:innen, die Schulaufsichtsbeamt:innen und die Schulentwicklungsberater:innen „alle Unterstützer für die Schulen“ (SEB3|138) und würden „gemeinsam dasselbe Ziel verfolgen“ (QP3|2). So formuliert SEB3 abschließend: „Wir kommen nur aus verschiedenen Richtungen mit verschiedenen Professionalitäten und mit verschiedenen Aufgaben. Das Ziel ist dasselbe: Guten Unterricht und gute Entwicklungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler zu schaffen“ (SEB3|140).

### 7.2.2 Bezüge zur Mesoebene und der Handlungseinheit Schule

In diesem Abschnitt werden nun die Interaktionsbezüge zwischen der intermediären Ebene und der Handlungseinheit Schule im Zuge der Qualitätsanalyse dargestellt. Zunächst geht es um das Zusammenwirken des QA-Teams mit der Schule (Abschn. 7.2.2.1), anschließend um die Interaktion zwischen Schulaufsicht und Schule (Abschn. 7.2.2.2) und zuletzt um die Handlungskoordination zwischen Schulentwicklungsberatung und Schule (Abschn. 7.2.2.3). Weil in den Interviews die Schule überwiegend als Einheit adressiert und damit „typische […] Sprecherpositionen“ (Lambrecht, 2018, S. 185) eingenommen wurden, wird sich hieran im Folgenden angeschlossen. Mit der Schule sind in der Regel die schulischen Akteure, Schulleitung ggf. mit Kollegium, gemeint.

#### 7.2.2.1 Handlungskoordination zwischen QA-Team und Schule

Nahezu alle befragten Qualitätsprüfer:innen nehmen seitens einiger Schulleitungen und Lehrkräfte „Animositäten“ (QP1|83) oder „Negativeinstellung[en]“ (QP2|2) der Qualitätsanalyse und damit gleichsam ihnen gegenüber wahr (vgl. Sichtweise der befragten Schulleiter:innen in Abschn. 7.1.2.4). Dazu zählt primär, dass die Qualitätsprüfer:innen als „Kontrolleure“ (SEB2|88) angesehen würden, was sich anfänglich in einem „skeptisch[en], zurückhaltend[en], abwartend[en]“ (QP4|84) Verhalten der Schulleitungen zeige (QP1|85, QP4|4|116, SEB4|38). Aufgrund dessen und in der Hoffnung auf einen größeren Nutzen der Qualitätsanalyse würden alle Qualitätsprüfer:innen nach eigenen Angaben ihre Anstrengungen von Anbeginn der Vorphase darauf ausrichten, „einen Zugang zu den Schulen zu finden“ (QP4|12; vgl. QP1|16|89, QP2|68, QP3|85, QP4|4|110). Mit Offenheit, Ehrlichkeit und Transparenz werde versucht, den Schulen deutlich zu machen, dass die Qualitätsanalyse ein „wirksames, hilfreiches Instrument [ist]“ (QP3|91; vgl. QP3|10), sie selbst auch nur Menschen seien und „nichts Böses [wollen]“ (QP2|2; vgl. QP4|86). Wie das folgende Zitat illustriert, steht hinter diesen Vermittlungspraktiken auch der Versuch, eine positive Sichtweise der schulischen Akteure auf die Qualitätsanalyse zu befördern:

> Ich sage Schulen gerne, nutzen Sie uns [...], ja, die Expertise, die wir mitbringen. Aber auch, was für eine Chance ist das, wenn jemand mal so von außen da drauf guckt und einem dazu was liefert. Und sie entscheiden ja dann als Schule, was sie mit den Dingen machen. Das bestimme nicht ich. Und das, finde ich, ist eine große Chance. Und wenn es einem gelingt, das einer Schule, ja, auch zu übermitteln von Anfang an, dann geht man auch ein Bündnis ein. (QP3|8; vgl. auch QP3|36|93, QP1|41)

Ein Verweis auf die eigene langjährige Tätigkeit an Grundschulen mache „den Zugang in der Regel [leicht]“ (QP4|78) und wirke den obigen Vorbehalten entgegen (QP1|85).

Unter den Vermittlungspraktiken subsummieren sich ferner diverse Empfehlungen der Qualitätsprüfer:innen, die sich in der Vorphase an die schulischen Akteuren richten. So werde der Schulleitung von Beginn an vorgeschlagen, „viele [zu] beteiligen“ (QP3|87) und etwa die Steuergruppe mit zum Vorgespräch zu bringen (QP3|79). Auch würden sie vorab deutlich machen, dass „es nicht darum [geht] […] für uns etwas zu machen“ (QP3|10), sondern um das, was den Schulen wichtig sei. Gleichwohl würden sie stets empfehlen „den Unterricht in den Mittelpunkt der Schulentwicklungsarbeit zu stellen“ (QP2|8; vgl. QP1|89, QP2|76|88, QP3|47). So habe sich QP1 nach eigener Aussage beispielsweise

angewöhnt, die Schulleitung in einem Telefonat vor dem Abstimmungsgespräch für die Formulierung von Fragen zu sensibilisieren (QP1|91–93).

Ferner berichtet QP3 von Absprachen zwischen QA-Team und Schulleitung ggf. mit ihrer Steuergruppe zur Ausgestaltung des Verfahrens, die je nach Bedarf individuell ausgestaltet werden und von kurzen Telefongesprächen bis hin zu dreieinhalbstündigen Planungsgesprächen vor Ort reichen (QP3|53|81). Von den befragten Schulleiter:innen schildern SL1 und SL4, dass die Qualitätsprüfer:innen immer für Nachfragen zur Verfügung standen und Unterstützung angeboten haben (SL1|6, SL4|34). Im Abstimmungsgespräch werde anschließend mit den schulischen Gruppen erarbeitet, „welche Themen […] mit in die Hauptphase" (QP2|2) genommen werden. Hierbei würden sie den Schulen empfehlen, sich auf gelebte Qualitätsbereiche zu fokussieren und ebenso diejenigen Bereiche für die Qualitätsanalyse auszuwählen, die aus Sicht der Schulen gut erfüllt sind (SL4|65, SEB2|2|6, SEB4|56).

Die interviewten Schulleiter:innen erkennen die eingangs erwähnten Bemühungen seitens der Qualitätsprüfer:innen um ein transparentes Verfahren, ein gutes Arbeitsverhältnis und einen wertschätzenden Umgang an (SL2|86, SL4|8|34|73). Dies habe bewirkt, dass sich Anspannungen der Schulleitungen abbauten und „die große Angst erst mal weg [war]" (SL3|9). Ferner hätten sie sich „zu jeder Zeit richtig verstanden gefühlt" (SL4|28), eine „gute Wellenlänge" (SL3|35) und „vertrauensvolle Zusammenarbeit" (SL1|34) entwickeln können (SL1|36|144, SL2|112, SL3|35, SL4|8|34|73). Beispielsweise schildert SL1:

> Und an der Stelle war wirklich so ein Vertrauen da, was ich auch wirklich finde, dass das, so eine QA, ohne das nicht geht. Wenn diese Chemie zwischen dem Schulleiter und dem QA-Leiter nicht passt, dann ist das nämlich ein unnötiger Stress. Und diese Art Stress habe ich wirklich die ganze Zeit nicht empfunden, weil ich wusste, das geht fair ab und ich kann da jedes Wort, wie es gesagt wird, auch genauso nehmen. (SL1|34)

Folglich habe sich bei den Schulen mit Blick auf die Qualitätsanalyse ein „Verständnis von gemeinsamer Arbeit [entwickelt]" (SFA4|2). Ähnliche Rückmeldungen seitens der Schule würden auch den Qualitätsprüfer:innen zuteil, die ihrerseits den Kontakt als angenehm bewerten (QP2|2|60, QP3|128, QP4|82). Darüber hinaus werde von den Schulen häufig auch anerkannt, wie „intensiv wir eine Schule so erfassen konnten" (QP3|118; vgl. QP2|110, SEB2|116). Auch SFA1 und SEB2 bestätigen, dass Qualitätsprüfer:innen „auf so eine großartige Art und Weise auch auf die Schulen zugegangen sind" (SFA1|110) und „versucht wurde, möglichst viel Druck rauszunehmen" (SEB2|2, SL2|88). Lediglich SFA2 bemerkt kritisch, dass „die Qualitätsanalyse […] ein nie eingeladener Gast [ist],

sondern […] sich selber ein[lädt], das heißt, die Anstrengung, gemocht zu werden oder positiv wahrgenommen zu werden, ist natürlich über die Maßen groß“ (SFA2|84). Damit erklärt sich SFA2 auch, warum die Aussage einer Lehrkraft, man brauche mehr Homogenität, von den Qualitätsprüfer:innen unkommentiert blieb (SFA2|82). Weil dies im Gegensatz zur schulpolitischen Agenda stehe, führte es zu Verärgerung von SFA2, denn „wenn Qualitätsanalyse Schulaufsicht ist, und das ist sie, dann darf man sowas nicht stehen lassen“ (SFA2|84).

Ferner thematisieren QP2 und QP4, dass es nicht leicht sei, den schulischen Akteuren schlechtere Ergebnisse mitzuteilen und sie sich darum bemühen, diese „geschickt wiederzugeben“ (QP2|4), stets zu begründen, Handlungsfelder deutlich zu benennen, aber auch „darauf zu achten, dass wir dabei freundlich sind“ (QP2|2; vgl. QP4|46). Im Idealfall würden die Ergebnisse so vermittelt, „ohne irgendjemand zu beschädigen“ (QP2|2) und ohne, dass es „zu einer kompletten Demotivation führt“ (QP4|48). Die Art und Weise, wie die Ergebnisse von den Qualitätsprüfer:innen zurückgemeldet werden, wird von den befragten Akteuren unterschiedlich bewertet. So hätten die Qualitätsprüfer:innen die Ergebnisse „ganz klar kommuniziert“ (SL4|34; vgl. SL1|72), würden Erklärungen anbieten und Stärken würdigen (QP3|118, SFA1|22, SEB2|38). Demgegenüber kritisiert SFA4 die Rückmeldung eher, weil sie

> in viele wohlmeinende, motivierende, unterstützende, freundliche Begrifflichkeiten verpackt ist. Und da muss man schon gut zuhören, um zu identifizieren, wo liegt denn eigentlich möglicherweise ein Handlungsfeld [...]. Ich habe das wahrgenommen, dass Lehrkräfte oft hinterher gar nicht genau sagen konnten, wo sie jetzt wirklich ran müssen. (SFA4|8)

Zudem ist SEB3 im Gegensatz zu obigen Perspektiven der Meinung, dass die Qualitätsprüfer:innen dem Bedürfnis der Schulen nach weiteren Erklärung und Wertschätzung „ganz professionell nicht gerecht [werden]“ (SEB3|54; vgl. SEB3|94). Auch SFA2 erlebe die Qualitätsprüfer:innen „sehr unterschiedlich in ihren Ansätzen und Arbeitsweisen, mehr oder weniger nah an der Wirklichkeit. Also mir ist wichtig, dass Qualitätsprüfer:innen in die Schule einsteigen und nicht ihr Bild von guter Schule wiederfinden wollen“ (SFA2|32; vgl. SFA2|36). Gleichzeitig seien sie SFA2 zufolge „abgehängt […] von der Aktualität, was Veränderungen auch schulrechtlicher Art mit sich bringen“ (SFA2|80). Und auch SL2 beschreibt, dass eine „extreme Entfernung“ (SL1|124) der Qualitätsprüfer:innen bestehe, weil sie vom Schulalltag viel zu weit weg seien und SL1 sie deswegen nicht richtig ernst nehmen könne (SL1|108|138, QP1|85|124, QP4|116). Zudem wird die von QP1 antizipierte Einstellung mancher Schulleiter:innen, dass die

Qualitätsprüfer:innen angesichts des Lehrermangels „doch lieber wieder in die Schulen zurückkommen [müssen]“ (QP1|85) von SL2 bestätigt (SL2|6). Zusammengenommen hängt das Erleben der Qualitätsanalyse nach Sichtweise von SL2, SEB1 und SEB2 „sehr von den Personen selber ab“ (SL2|86) bzw. davon, wie die Qualitätsprüfer:innen ihre Rolle ausfüllen (SEB1|68, SEB2|6|88).

Neben den genannten Vermittlungspraktiken thematisieren drei der befragten Qualitätsprüfer:innen auch, wie sie ihren Auftrag der Impulsgebung während oder im Anschluss an die Rückmeldung der Ergebnisse realisieren. So geben sie nach Aussagen von QP3 „den Impuls, stärker zu priorisieren und zu fokussieren“ (QP3|8; vgl. QP3|118) oder Ratschläge zur Veröffentlichung des Qualitätsberichts (SL2|96). Auch würden sie mit den schulischen Akteuren Überlegungen anstellen, wie „man jetzt am besten mit den Ergebnissen um[geht]“ (SL1|36). Dies geschehe im Bewusstsein, dass es „jetzt mehr als ein Impuls [ist]“ (QP3|69) und in Kenntnis, dass „die Schulformaufsicht nichts dagegen hat, wenn man auch mal in die Beratungsschiene reingeht“ (QP4|124; vgl. Abschn. 7.2.3.1). So habe QP4 beispielsweise auf Wunsch der Schulleitung im Anschluss an die Rückmeldung gemeinsam mit der Schule überlegt, wie die Elternarbeit ausgebaut werden könne (QP4|124). Demgegenüber nutze QP1 die Rückmeldung an die Schulleitung nach eigenen Angaben auch, um „ganz konkrete Hinweise zu geben“ (QP1|37). Wenn eine Schule beispielsweise „im Bereich der schulinternen Lehrpläne“ (QP1|39) „gar keine Ahnung [hat], dann hole ich was aus der Tasche und zeige, gucken Sie, so könnte das aussehen“ (QP1|39). So kommt SL1 im Interview zum Schluss, dass

> diese ganz neue QA-Team-Riege [...] sehr deutlich [sagt], und die machen das bis zum Schluss glaubhaft, wir kommen nicht zum Bewerten, sondern zum Beraten. Oder wir decken im Grunde Dinge auf, aber bewerten die erst mal nicht. Da müsst Ihr eben selber gucken, was Ihr daraus macht. (SL1|6)

Für den Fall, dass die Schulen weitere Unterstützung benötigen, würden QP2 und QP4 auf die Schulentwicklungsberatung und das Kompetenzteam hinweisen (QP2|48|64, QP4|60). Darüber hinaus bestehe die Möglichkeit eines Erläuterungsgesprächs, in dem von den Qualitätsprüfer:innen Schwerpunkte thematisiert (QP2|22), Erklärungen geliefert und Fehlinterpretationen aufgelöst werden könnten (QP3|16|45). QP1 werbe hierfür, denn „dann kann man hinten herum auf jeden Fall auch beratende Aspekte mit reinbringen“ (QP1|41). Während SFA1 und SFA3 die gelungene Aufbereitung der Ergebnisse im Erläuterungsgespräch loben, da „Schlaglichter“ (SFA1|128) und „die wesentlichen Stränge sichtbar

waren“ (SFA3|10), ist SFA2 der Meinung, dass Fragen auch von der Schulformaufsicht beantwortet werden könnten (SFA2|60). Ferner würde das Gespräch nach Einschätzung von SFA2 erfahrungsgemäß „fast nie in Anspruch genommen“ (SFA2|60). So etwa bei SL4, „weil der Bericht so stimmig war“ (SL4|30).

Schließlich wird das veränderte Rückmeldeformat in den Interviews als eine neue Schnittstelle thematisiert, das unter Beteiligung verschiedener Akteure höchst unterschiedlich gestaltet wird. In Form eines pädagogischen Tages bzw. Halbtages biete dieses Format grundsätzlich die Möglichkeit, sich „direkt nach der Qualitätsanalyse intensiv mit den Ergebnissen zu befassen und gleichzeitig bereits strategische Überlegungen anzustellen, wie mit den Handlungsfeldern weitergearbeitet werden kann“ (SFA3|2). An einem solchen Tag seien stets das QA-Team und die Schulleitung ggf. mit Steuergruppe oder dem gesamten Kollegium beteiligt (QP1|79, QP3|128, Q4|30). Darüber hinaus könne auf Wunsch der Schule die Schulformaufsicht und/oder die Schulentwicklungsberatung eingeladen werden (QP1|26, QP3|18, QP4|26|56|88|90, SL2|98, SEB2|28, SFA3|8; vgl. Abschn. 7.2.2.2, Abschn. 7.2.2.3). In der Regel beginne der pädagogische Tag mit dem Erläuterungsgespräch, an welches sich eine Arbeitsphase anschließe, in der herausgearbeitet werde, wie die vorab identifizierten Handlungsfelder weiterentwickelt werden könnten. Diese Arbeitsphase leite und moderiere – wie im Falle von SL1 – üblicherweise die Schulleitung (SL1|36–44, QP3|16). Nach Meinung von QP1 und QP3 gelinge dies insbesondere den gut aufgestellten Schulen, die gewohnt seien über Unterricht zu sprechen, wohingegen „Schulen, die schlecht aufgestellt sind, […] so einen Tag überhaupt nicht gestalten [können]“ (QP1|79; vgl. QP1|77, QP3|18). Beispielsweise habe SL2 an diesem Tag mit dem schuleigenen Schulentwicklungsteam, „der Schulformaufsicht und dem QA-Team überlegt, wie man das denn jetzt angehen könnte. Da waren dann mal andere externe Berater dabei, ist aber im Prinzip die gleiche Struktur, wie ich es sowieso auch angehen würde“ (SL2|14; vgl. SL2|16).

Wie nachfolgend zu zeigen ist, können von den Qualitätsprüfer:innen vor allem QP3 und QP4 als Fürsprecher:innen des veränderten Rückmeldeformats identifiziert werden (QP3|28, QP4|26|108). Sie begründen dies damit, dass das veränderte Rückmeldeformat sie erstens in einen anderen „Arbeitszusammenhang“ (QP3|128) mit der Schule bringt, alle Beteiligten miteinander ins Gespräch kommen lässt und die „Zusammenarbeit intensiviert“ (QP4|90; vgl. QP3|16|18|45|122|134, QP4|26). Dies sei QP3 zufolge eine „logische Konsequenz aus der Vorphase“ (QP3|18), zuträglich für den weiteren Schulentwicklungsprozess und förderlich für eine „nachhaltige Wirksamkeit“ (QP3|42) der Qualitätsanalyse (QP3|45|134). So betont auch QP4, dass „diese Kooperation […] deutliche Auswirkungen auf den weiteren Schulentwicklungsprozess [hat]“

(QP4|90), wohingegen QP2 glaubt, dass dies für eine Schule, die „Steuerung schon kann […] nicht wirklich was bringt“ (QP2|62).

#### 7.2.2.2 Handlungskoordination zwischen Schulaufsicht und Schule

Im Bewusstsein, dass „die QA […] Schulen nach wie vor [stresst]“ (SFA2|30), würden sich fast alle befragten Schulaufsichtsbeamt:innen im Vorfeld der Qualitätsanalyse darum bemühen, die schulischen Akteure „zu beruhigen“ (SFA2|30) und „das Ganze [zu] entemotionalisieren“ (SFA1|30; vgl. SFA1|34|108, SFA4|2). Ferner würden sie versuchen, „den Schulen auch zu signalisieren, dass wir das nicht nur als lästige Pflicht ansehen“ (SFA2|18), um so „die Idee [kongruiert] zu kriegen, dass das ein Mehrwert ist“ (SFA1|110). Zudem gäben sie den Schulen Tipps für die Vorbereitung, etwa, dass Entwicklungsaspekte „gelebt sein [müssen]“ (SFA1|44) und es ferner wichtig sei, „unser ganz normales Arbeiten im Rahmen von Qualitätsentwicklung weiter [zu] machen“ (SFA2|30).

Als Schnittstellen können die Veranstaltung zur Rückmeldung der Ergebnisse und ggf. das Vor- und das Abstimmungsgespräch in der Vorphase identifiziert werden, wobei die Teilnahme der Schulformaufsicht hierbei höchst unterschiedlich ausfällt wie beispielhaft QP2 schildert:

> Da ist eine Schulformaufsicht, die an allen Elementen teilnimmt [...] und dann gibt es die andere Seite, wo [...] die Person gar nicht mehr teilnimmt an den Elementen. [...] Dazwischen gibt es Schulformaufsicht, die [...] sagen, zum Abstimmungsgespräch ist es wichtig und dass ich zur Rückmeldung bei dem Lehrerkollegium dabei bin. (QP2|36; vgl. auch QP1|47|49; QP4|150)

Auch in anderen Interviews bestätigt sich, dass die Teilnahme der Schulaufsichtsbeamt:innen am Vor- und Abstimmungsgespräch in der Vorphase unterschiedlich realisiert wird. Während SFA2 und SFA4 versuchen würden, die Teilnahme an beiden Gesprächen „immer auch möglich zu machen“ (SFA2|18; vgl. SFA4|10|36), nehme SFA1 grundsätzlich am Abstimmungsgespräch, jedoch am Vorgespräch nur noch auf Wunsch der Schule teil (SFA1|2|60–62, QP1|33). Die jeweilige Handhabung wird damit begründet, dass SFA2 das Vorgespräch als wichtig erachtet, um dort auch zu sagen, „was ich wichtig finde, was QA wissen muss“ (SFA2|30), wohingegen SFA1 die eigene Teilnahme als „obsolet“ (SFA1|62) ansieht. Alle drei Schulaufsichtsbeamt:innen bewerten diese Termine in der Vorphase insgesamt als „sehr zeitaufwendig“ (SFA2|18, SFA1|62, SFA4|36). Während SFA4 die Vorphase als wichtig erachtet, weil dadurch „die Verzahnung […] besser [ist]“ (SFA4|36), stellt SFA2 den Mehrwert in Frage

(SFA2|66|88, SFA4|10). Auch die interviewten Qualitätsprüfer:innen nehmen wahr, dass die Schulaufsichtsbeamt:innen es „nicht mehr schaffen, an diesen ganzen Vorphasen-Elementen teilzunehmen“ (QP3|42; vgl. QP1|49, QP2|36, QP4|150). Ähnlich divers äußern sich die befragten Schulleiter:innen zur Teilnahme der für ihre Schule zuständigen Schulformaufsicht in der Vorphase. So sei die Schulformaufsicht beim Vorgespräch dabei gewesen (SL1|62, SL4|22|26), habe am Abstimmungsgespräch teilgenommen (SL3|27, SL2|60) oder wurde bei Letzterem von einer Person aus der Schulentwicklungsberatung vertreten (SL1|60). Im Gegensatz zur Vorphase und abgesehen von zwei Ausnahmen (QP4|128, SL2|60) deutet sich in den Interviews an, dass die Schulaufsichtsbeamt:innen bei der Ergebnisrückmeldung „in der Regel immer dabei [sind]“ (QP4|26; vgl. SL1|42|60, SL4|22|26|48, SFA1|2, SFA3|22, SFA4|8|10, QP4|26|150). Dieses Setting nutze die Schulformaufsicht nach Aussagen von SL4 und SL1 ferner, um ihrerseits die Schulentwicklungsprozesse positiv wertzuschätzen oder um zu zeigen, dass auch sie „die Schule im Blick hat“ (SL4|48; vgl. SL1|66). Teilweise würden die Schulleiter:innen die Schulaufsichtsbeamt:innen auch bei der Schulleitungsrückmeldung einladen, was von SFA1 und SFA3 als „Vertrauensbeweis“ (SFA1|2) gewertet wird (SFA3|22, QP4|26).

Zudem wird von der Teilnahme der Schulaufsicht am Erläuterungsgespräch oder am pädagogischen Tag im veränderten Rückmeldeformat berichtet (SL2|14|16, SFA1|2, SFA3|76, QP3|18|130). In diesem Format sei SFA3 nach eigenen Aussagen „schwerpunktmäßig in einer beobachtenden Rolle mit dabei“ (SFA3|76) und die Schulentwicklungsberater:innen würden die „Auseinandersetzung mit dem Ergebnis“ (SFA3|10) übernehmen (vgl. Abschn. 7.2.2.3). Hierbei gewinne SFA3 „Aufschlüsse über ein gesamtes Kollegium“ (SFA3|76) und nutze die Möglichkeit, dem Kollegium „positive Rückmeldungen zu geben, auch wirklich meinen ganz ausgesprochenen Dank der Schule mitzuteilen für die tolle, Arbeit, die sie da leisten“ (SFA3|14). Da die Schulaufsicht in einen Arbeitskontext eingebunden sei, beeinflusse das Format nach Meinung von QP3 auch das Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schule positiv (QP3|130).

Neben der Teilnahme an Elementen der Qualitätsanalyse begleite die Schulformaufsicht die Schulen durch Beratungen in Form von Gesprächen mit der Schulleitung, „die […] drum herum statt[finden]“ (SFA2|30; vgl. SFA1|48, SFA3|16, SFA4|34). Hierbei würden sie auf Nachfragen seitens der Schulleiter:innen eingehen (SL3|27), „nach dem Fortgang der pädagogischen Arbeit“ (SFA3|26) fragen oder danach, „was […] es für konkreten Beratungsbedarf [gibt]“ (SFA3|26). Zur Beratung von SFA2 und SFA4 im Kontext der Qualitätsanalyse gehören offenbar jeweils im Vorfeld des Vorgesprächs fest installierte Planungsgespräche mit der Schulleitung, die dazu dienen, sich vorab über Stärken der

Schule auszutauschen und den Referenzrahmen „zu lancieren“ (SFA4|34; vgl. SFA2|30, SFA4|36). Dass darüber hinaus schulaufsichtliche Begleitung „immer abhängig von den Gegebenheiten“ (SFA1|76) realisiert wird, zeigt sich an folgenden zwei Beispielen: So habe SFA1 in einem Fall an Steuergruppensitzungen teilgenommen, „wenn es darum ging, die Ausschärfungen im Hinblick auf die weitere Schulentwicklung zu finden“ (SFA1|30). Eine solche „Arbeit im operativen Geschäft“ (SFA1|48) sei in diesem besonderen Fall eine gute Maßnahme gewesen, auch im Hinblick auf die eigene „Bodenhaftung“ (SFA1|50). SFA4 schildert einen anderen Fall, in dem die Begleitung einer Schule im Rahmen einer Nachanalyse eher die Form klarer Ansagen angenommen hat, die sogar Dienstverpflichtungen der Schulleitung zu verschiedenen Fortbildungen umfasste (SFA4|54).

Außerdem machen offenbar alle befragten Schulaufsichtsbeamt:innen gegenüber der Schule auf die Angebote der Schulentwicklungsberatung aufmerksam und empfehlen, sich diese Unterstützung „zu gönnen“ (SFA2|10; vgl. SFA1|44|72|12, SFA3|10|12, SFA4|120). Obschon SFA1 und SFA4 den Eindruck haben, dass die Schulen selbst häufig „Bescheid [wissen], wo sie sich hinwenden können“ (SFA4|14; vgl. SFA4|12, SFA1|74), werde gemeinsam überlegt, wo Expertise eingeholt und wie diese in die Arbeit an den Schulen eingebunden werden könne (SFA1|120, SFA2|22, SFA3|18). Dass die Schulformaufsicht dies so praktiziere, wird auch von anderen Akteuren thematisiert (SL1|28, SL3|73, QP3|51, SEB3|6|112, SEB4|18).

Eine wesentliche Aufgabe von Schule und Schulaufsicht im Kontext der Qualitätsanalyse ist die Vereinbarung von Entwicklungszielen, die laut den Befragten in einem Gespräch mit der Schulleitung ggf. im Beisein der Steuergruppe erfolge (SFA1|84, SFA4|8). Dass die Schulaufsicht hierbei motivierend nachsteuern müsse, erläutert SFA2:

> Es gibt so ein unglaubliches Vakuum zwischen Rückmeldetag und wir müssen uns mit diesem Bericht auseinandersetzen. Also erst mal dieser Energieverlust, der dazwischen ist, der ist spektakulär. Man muss also unglaublich mahnen und sagen, Sie wissen, wir müssen jetzt noch die Zielvereinbarung nach der QA machen. (SFA2|58; vgl. SFA2|52)

Vor diesem Hintergrund versuche auch SFA4 die Zeit, bis die Zielvereinbarung vorliegen muss, „möglichst nicht auszuschöpfen“ (SFA4|40). Nachdem beide Parteien den Bericht gelesen hätten, würde die Schulleitung erläutern, „wie der Prozess bis dato gelaufen ist“ (SFA1|84), welche Ziele sie sich gesteckt hätten und es würden die verschiedenen Eindrücke abgeglichen (SFA2|54, SFA4|8|40). Auch

hier fällt auf, dass die Beratung der Schulaufsichtsbeamt:innen in diesem Zielvereinbarungsprozess unterschiedlich realisiert wird. Beispielsweise greifen SFA1 und SFA3 nach eigenen Aussagen auf Überlegungen aus den Erläuterungsgesprächen oder den pädagogischen Tagen im veränderten Rückmeldeformat zurück, aus denen häufig eine Vorlage für eine Zielvereinbarung hervorgehe (SFA1|2, SFA3|2|12). Auch QP3 und QP4 sehen, dass das Format eine Arbeitserleichterung für die Schulaufsicht und „eine Entlastung für die Zielvereinbarung gebracht [hat]" (QP4|58; vgl. QP3|18, QP4|88). Dies hänge nach SFA3 und SEB4 allerdings auch vom Ergebnis der Qualitätsanalyse ab und davon, wie differenziert das Kollegium mit dem Ergebnis umgehe (SFA3|2, SEB4|24). Denn, „wenn eine Schule ein besonders gutes Ergebnis erzielt hat, war diese Arbeitsphase, die sich dann anschloss an dieses Erläuterungsgespräch, dann wirklich sehr viel zielführender, konstruktiver, als wenn einer Schule wirklich erst mal der Atem stockt" (SEB4|24). Im letzten Fall bekomme die Zielvereinbarung „den Charakter eines Pseudo-Vertrages" (SEB4|24), weil

> die Ergebnisse dieser Arbeitsphase [dann] so sind, dass möglicherweise der Schulaufsicht als Vertragspartner die Kinnlade runterfällt und die gesetzten Aspekte, Prioritäten nun gar nicht die Bereiche des Qualitätszirkels ansprachen, wo es zur Sache gehen könnte, dann muss nachgesteuert werden. (SEB4|24; vgl. SEB4|130)

Dieses Nachsteuern sei für die Schulformaufsicht besonders herausfordernd, weil die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen am pädagogischen Tag nach Meinung von SFA2 „[nicht] zu einer seriösen Auseinandersetzung [führt], aber subjektiv […] die Menschen sich dann schon damit auseinandergesetzt [haben]" (SFA2|54). Auch komme der pädagogische Tag „keine[r] Wertschätzung der geleisteten Arbeit" (SFA2|60) gleich, weil die „Flipcharts […] weggeschmissen [werden]" (SFA2|54) und so die Chance vertan werde, dem Kollegium „im Grunde eine Fortbildung zu gutem Unterricht" (SFA2|64) zu geben. Zusammengenommen sei der pädagogische Tag zwar „nicht das seligmachende Instrument" (SFA3|76), aber die Option, diesen durchführen zu können, für SFA3 „ungeheuer hilfreich" (SFA3|76).

Während SFA1 sich an den Qualitätsberichten orientiere, die „einen Weg [schon] aufzeigen" (SFA1|80), würden SFA3 und SFA4 insbesondere dann ihre eigene Perspektive in die Zielvereinbarungen einbringen, wenn der Qualitätsbericht nicht „deckungsgleich" (SFA4|32) mit den eigenen Einschätzungen sei (SFA3|62). Ähnlich nimmt SFA2 „zur Kenntnis, was Qualitätsanalyse also mitteilt und was im Bericht steht. Und dann machen Schulleitung, Steuergruppe

und ich das daraus, was uns sinnvoll erscheint“ (SFA2|42). Das bedeute in erster Linie, dass das Ergebnis „in Passung gesetzt wird zu dem, was Schule sich sowieso als Entwicklungsziel vorgenommen hat“ (SFA2|6) und eine Fokussierung auf wenige Ziele erfolge (SFA2|18, SFA4|14). Denn wenn sich die Schulen „auf ein Ziel fokussieren und sie arbeiten das klein, so konkret es geht, unterlegen das mit ihren Maßnahmen, mit Zeiten, mit Menschen, die das umsetzen, dann hilft das der Nachhaltigkeit, der Kontinuität mehr als eine Überfrachtung“ (SFA4|40).

Der Status quo des Zielvereinbarungsprozesses ist bei den befragten Schulleiter:innen äußerst unterschiedlich. Während SL4 mit der Schulaufsicht nach ein paar Wochen die „Zielvereinbarungen getroffen [hat], die teilweise schon erledigt sind“ (SL4|22), habe man in der Schule von SL1 ein Formular zur Vorbereitung des Gesprächs erhalten (SL1|7). Und auch SL2 berichtet, dass die Schule ihre „Agenda“ (SL2|20) stehen habe, ein Gespräch mit der Schulaufsicht jedoch „noch nicht stattgefunden“ (SL2|22) habe.

Ausgehend von den Schilderungen zu den Jahresgesprächen, im Rahmen derer auch die Bilanzierung der aus der Qualitätsanalyse erwachsenen Zielvereinbarungen stattfindet, ist die Praxis von SFA1 von denen der anderen interviewten Schulaufsichtsbeamt:innen zu unterscheiden. So kämen SFA2, SFA3 und SFA4 nach eigenen Aussagen mit Schulleitung und ggf. Steuergruppe oder Lehrkräften einmal jährlich zusammen, um „zu überlegen, was sind die Arbeitsschwerpunkte, die Ziele, die verfolgt werden; was sind die entsprechenden Maßnahmen und wie kann ich auch in meiner Rolle entsprechend unterstützen?“ (SFA2|4; vgl. SFA3|64, SFA4|14|20). Demgegenüber bemühe sich SFA1 darum,

> die Schulen einmal im Jahr zu besuchen. Das Ganze immer mit pädagogischen oder Schulentwicklungsfragestellungen verknüpft, sodass man darüber natürlich auch immer einen bestimmten Entwicklungsstand mitbekommt. Aber tatsächlich ist das nicht strukturiert und auch nicht verankert. (SFA1|88)

Insofern sei es für SFA1 zwar klar, dass „wir dazu verpflichtet [sind], Qualität zu überwachen, aber wie wir das machen, bleibt uns dann so ein klein wenig überlassen“ (SFA1|130). Begründet durch das häufig reaktive Agieren der Schulaufsicht, sei es angestrebt, „aber noch nicht so in der Umsetzung, wie wir uns das vorstellen, […] bei Zielvereinbarungen gleich eine Evaluation […] mitzudenken“ (SFA1|84). SFA4 hingegen habe für diese Gespräche eine „feste, verschriftlichte Struktur“ (SFA4|18) etabliert, bei der die Schule darlegen muss, welche konkreten Ziele sie im kommenden Jahr aufgreifen will und welche Fortbildungen und Evaluationen dazu geplant sind. Um die Gefahr zu minimieren, „dass jemand […]

sein System in einem guten Licht erscheinen lassen will“ (SFA4|14), befürworte SFA4 die Teilnahme mehrerer schulischer Akteure an diesem Gespräch.

Dass auch die befragten Schulleiter:innen die Jahresgespräche unterschiedlich erleben, zeigt sich in den Aussagen von SL3 und SL1. Während SL3 von jährlichen Schulentwicklungsgesprächen mit der Schulaufsicht erzählt, bei denen beispielsweise auch die Vergleichsarbeiten thematisiert werden (SL3|29|53), betont SL1, dass aufgrund von unbesetzten Stellen in der Schulaufsicht lediglich zwei solcher Gespräche in den letzten 20 Jahren durchgeführt wurden (SL1|84–88). Obwohl diese Gespräche „gar nicht so in die Tiefe gehen“ (SL1|120), seien sie dennoch „immer Schnittstellen, an denen wir in Kontakt kommen“ (SL1|62). Ähnlich divers berichten zwei der befragten Schulentwicklungsberater:innen und zwei Qualitätsprüfer:innen, dass in einigen Kreisen die jährlichen „Zielvereinbarungsgespräche seit Jahren gar nicht mehr stattfinden“ (SEB1|4) und in anderen Kreisen regelmäßig erfolgen und „Hand in Hand“ (SEB2|56) mit den Zielvereinbarungen aus der Qualitätsanalyse gehen (QP1|20, QP2|16, SEB1|20).

Im bisher Geschilderten deutet sich bereits die Arbeitsbelastung der Schulformaufsicht an, die die schulische Beratung im Kontext der Qualitätsanalyse beeinflusst und vom Großteil der befragten Akteure wahrgenommen und thematisiert wird (SL1|88|146, SL2|20, SL3|27, SEB1|70, SEB4|48, QP1|18|47|63, QP2|6|16|100, QP3|42, QP4|68–74|150). So verfestigt sich der Eindruck, dass die Schulaufsichtsbeamt:innen u. a. aufgrund von eigener Unterbesetzung „extrem belastet“ (QP1|18) und „aufgrund dieser Arbeitsverdichtung nicht in der Lage sind, die Schulen im Qualitätsanalyseprozess durchaus so zu begleiten, wie sie das gerne möchten“ (QP4|74). Und auch die befragten Schulaufsichtsbeamt:innen selbst betonen, dass aufgrund der zeitintensiven Personalplanung an Schulen und anderer schulaufsichtlicher Zuständigkeiten und Generalien ihre zeitlichen Rahmenbedingungen für die Beratung der Schulen begrenzt sind (SFA1|2, SFA2|2, SFA3|26|30, SFA4|16).

Die beschriebene Diversität in der schulaufsichtlichen Beratung schlägt sich auch in der Bewertung dieser nieder, die hier nun zunächst von den interviewten Schulleiter:innen und anschließend von den befragten Qualitätsprüfer:innen sowie den Schulentwicklungsberater:innen dargelegt wird. So empfinden SL3 und SL4 die Begleitung seitens der Schulformaufsicht als „professionell“ (SL3|29) und die Schulaufsichtsbeamt:innen gegenüber der Schule als „sehr loyal“ (SL4|26; vgl. SL4|28).

> Also wichtig fand ich letztendlich wirklich auch unsere Schulaufsicht. Da war ich am Anfang nicht so überzeugt, ob das klappen würde, weil [wir] [...] das eine oder andere Mal [...] auch nicht immer der gleichen Meinung gewesen [sind]. Aber das

> Unterstützungsangebot, was Schulaufsicht uns gegeben hat, hat wirklich auch so gut funktioniert, dass ich mich da auch immer unterstützt gefühlt habe [...] ohne das Gefühl zu haben, da ist noch eine weitere Kontrollinstanz. (SL3|25)

Zwar nimmt SL1 die Schulaufsicht auch als „eine sehr große Unterstützung" (SL1|62) im Prozess wahr, kritisiert jedoch die mangelnde Begleitung nach der Qualitätsanalyse (SL1|148). Und obwohl SL1 und SL2 der für sie zuständigen Schulformaufsicht eine gute Kenntnis über ihre Schulen attestieren (SL1|64, SL2|10), habe sich SL2 – im Gegensatz zu den anderen Schulleiter:innen – von der Schulformaufsicht „völlig allein gelassen gefühlt" (SL2|58). Dies wird erstens mit ihrer Abwesenheit beim Abschlussgespräch begründet und zweitens damit, dass keine „schulbezogene Entwicklungsplanung läuft. Im Gegenteil, die grätschen eher rein" (SL2|64), weil stetig neue Entwicklungsanforderungen hinzukommen würden (SL2|68|80).

Auch die anderen Akteure betonen, dass es für die schulischen Akteure wichtig ist, dass „sie sich von ihrer Schulformaufsicht auch unterstützt fühlen" (QP1|33). Dies wird u. a. daran bemessen, ob und inwiefern die Schulformaufsicht die Qualitätsanalyse von Anfang an begleitet und wie sich das generelle Verhältnis zur Schulleitung darstellt (QP1|12, QP2|12|36|68, SFA3|12, SEB2|78). Ähnlich den Schilderungen der befragten Schulleiter:innen wird die Begleitung der Schulformaufsicht bei der Qualitätsanalyse auch von den interviewten Qualitätsprüfer:innen und Schulentwicklungsberater:innen in unterschiedlicher Intensität wahrgenommen. Dies sei „personenabhängig" (QP3|61) und „von Bezirk zu Bezirk auch noch sehr unterschiedlich" (SEB1|82; vgl. QP3|18, SEB2|30). So betonen SEB3 und SEB2, dass die Beamt:innen der unteren Schulformaufsicht „sehr interessiert" (SEB2|30) und „permanenter beratender dabei" (SEB3|56) sind und im Vergleich zu anderen Schulformen ein ganz anderes „Verständnis von Beratung und von Zusammenarbeit" (SEB3|56) herrscht (SEB3|112). Und auch die Qualitätsprüfer:innen können von Schulaufsichtsbeamt:innen berichten, die „intensiv […] mit den Berichten gearbeitet haben" (QP3|42), die die Schulen „in der Regel sehr gut [kennen]" (QP4|40) und „sehr nachhaltig darauf achten, dass der Schulentwicklungsprozess entsprechend weiterläuft" (QP4|90; vgl. QP4|96, QP2|102). Gleichzeitig berichten SEB2 und QP4 vom „Hierarchiegerangel" (SEB2|86) zwischen Schulleitung und Schulformaufsicht, was „immer mit persönlichen Sachen zu tun [hat]" (SEB2|86) oder in einem Fall in einem „Kompetenzproblem" (QP4|34) aufgrund von Altersunterschieden begründet lage. Grundsätzlich sei das Verhältnis zwischen Schulformaufsicht und den Schulleitungen jedoch überwiegend wertschätzend und nach Meinung von SFA1 von „der

gemeinsamen Idee geeint, wir müssen das Ganze ja auch weiter voranbringen" (SFA1|104; vgl. SL1|16|62|64, SL3|27, SFA2|48, SFA4|2).

#### 7.2.2.3 Handlungskoordination zwischen Schulentwicklungsberatung und Schule

Bevor in diesem Kapitel das Zusammenwirken der Schulentwicklungsberater:innen mit den schulischen Akteuren im Kontext der Qualitätsanalyse konkretisiert wird, lässt sich die Inanspruchnahme einer solchen Beratung, die durch die Schulleitung angefragt wird, zunächst in folgende drei Fälle unterscheiden: Die Schulentwicklungsberater:innen werden erstens „von Anfang an mit ins Boot geholt" (SEB2|22), zweitens erst „nach den Besuchstagen" (SFA4|66) angefragt oder drittens generell „nicht in Anspruch genommen" (SL4|22). Den ersten Fall schildern insbesondere SEB2 und SEB3. So erläutert SEB3: „Es [ist] bislang immer so gewesen, dass ich in die Begleitung der Qualitätsanalyse gekommen bin, weil ich vorher schon als Schulentwicklungsberater:in an der Schule tätig war" (SEB3|4; vgl. SEB3|2|6|12|34|36). Beide argumentieren für ihren frühzeitigen Einstieg, weil man so „dafür Sorge tragen [kann], dass es ein bisschen fokussierter und strukturierter abläuft, dieser ganze Prozess" (SEB2|34; vgl. SEB2|6). Denn beim Einstieg nach der Qualitätsanalyse, so schildert auch SEB3,

> sind so viele Verwerfungen, Störungen entstanden, also dann hat man ein Ergebnis, aber man kennt den Weg dahin nicht. Und das auseinander zu dröseln und wieder zu einer Sachlichkeit zurückzukommen und zu einer Struktur und zur Bereitschaft, Schulentwicklung als kontinuierlichen Prozess zu erweitern [...] das ist eine Mammut-Aufgabe. (SEB3|50; vgl. SEB3|118)

Ähnlich berichten auch andere Akteure davon, dass einige Schulen bereits vor der Qualitätsanalyse durch Schulentwicklungsberater:innen begleitet wurden und die auch „gerne weitermachen [wollten]" (QP3|18; vgl. QP2|30, SFA2|10). Dass die Schule sich jedoch auch nach der Inanspruchnahme von Beratungsleistungen in der Vorphase gegen eine weitere Begleitung entscheiden könne, berichten QP3 und SL1 (SL1|20, QP3|51).

Den zweiten Fall, bei dem die Schulentwicklungsberater:innen „nach der QA eingestiegen sind" (SFA4|63), schildern vor allem SEB1, SEB4 und SL3 (SEB1|2, SEB4|14|118, SL3|55).

Der dritte Fall, dass keine Schulentwicklungsberatung in Anspruch genommen wird, zeigt sich bei SL4 und wird damit begründet, dass

> die Ergebnisse und die daraus resultierenden Zielvereinbarungen Bereiche berühren, in denen wir sowieso ganz konkrete Ansprechpartner im Kollegium haben, [...] die auch schon ihre jeweiligen [...] Fortbildungsreihen dazu besuchen und die Ergebnisse ins Kollegium tragen. (SL4|22)

Ähnlich vermuten auch SEB1 und SEB4, dass einige Schulen „das allein gut [können] und [es auch] wollen“ (SEB4|4; vgl. SEB1|80, SEB4|122). Ferner nimmt QP4 an, dass es für Schulen schwer ist, Schulentwicklungsberater:innen „an die Seite gestellt zu bekommen“ (QP4|60), und SFA3 antizipiert, dass Schulen „bei richtigen Problemen […] gar nicht mit denen arbeiten [wollen]“ (SFA3|54).

Auf Grundlage der Interviews konnten unterschiedliche Modi der Handlungskoordination zwischen den Schulentwicklungsberater:innen und den schulischen Akteuren ausgemacht werden, auf die nachfolgend detaillierter eingegangen wird. Sie reichen von verschiedenen Vermittlungspraktiken und Planungshilfen, über die Teilnahme an Elementen der Qualitätsanalyse, Beratung bei Zielvereinbarungen sowie Unterstützung der Maßnahmenplanung bis hin zu Steuergruppenarbeit und Konfliktbearbeitung.

Unter dem Aspekt der Vermittlungsleistung fallen die bekannten Bemühungen nun auch der befragten Schulentwicklungsberater:innen, bei den schulischen Akteuren eine positive Sichtweise auf die Qualitätsanalyse zu befördern und „die Konzentration auch auf die Chance der Bestandsaufnahme“ (SEB3|12) zu lenken (SEB2|14|24|118, SEB4|38|40). Im Bewusstsein um den „emotionalen Anteil der Qualitätsanalyse“ (SEB3|2) würden sie zuallererst das Ziel verfolgen, zu beruhigen und „Emotionalität raus[zu]nehmen“ (SEB3|20; vgl. SEB3|14|18|92|94|104, SEB4|2). Weil in erster Linie „Unterstützung gesucht wird, um das formal und organisatorisch alles hinzukriegen“ (SEB4|4), würden sich hieran häufig Planungshilfen der Schulentwicklungsberater:innen anschließen. In der Vorphase der Qualitätsanalyse würden sie mit den Schulen „eine Arbeitsstruktur, einen Zeitrahmen“ (SEB3|18) erarbeiten, insbesondere für das Zusammenstellen des Portfolios (SEB2|14|20, SEB3|12|20). Ferner gehöre es dazu, die Auseinandersetzung mit dem Qualitätstableau im Abgleich mit dem Schulprogramm bereits vor dem Abstimmungsgespräch zu begleiten und die Priorisierung von Schwerpunkten der schulischen Entwicklungsarbeiten zu unterstützen (SEB1|40, SEB2|16, SEB3|12|14|16|72).

Hierneben berichten die Interviewten von allgemeiner Kenntnisvermittlung im Sinne einer Einführung in „Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (SEB4|10) oder einem Überblick über den „Kreislauf der Schulentwicklung“ (SEB2|6). Hierbei würden sie u. a. auf das Qualitätstableau und das Online-Unterstützungsportal der QUALiS zum Referenzrahmen Schulqualität zurückgreifen, die ihnen eine

verbindliche Orientierung bieten (SEB1|4|32|58, SEB2|116, SEB3|16, SEB4|24). Beispielsweise stellt SEB4 heraus, dass sie als Schulentwicklungsberater:innen zwar „nicht im Auftrag der Schulaufsicht handeln, aber dennoch einem Qualitätsverständnis vom Unterricht unterliegen" (SEB4|24), auf welches sie hinweisen müssen, wenn es an einer Schule aus dem Blick gerät.

Da die befragten Schulentwicklungsberater:innen über „allgemeine[s] Knowhow" (SEB2|110) durch ihre Moderationserfahrung in der Fachmoderation verfügen, würden – sofern von den Schulen eingefordert – eigene (Fortbildungs-) Angebote gemacht, um themenspezifisch Fachwissen z. B. über individuelle Förderung zu vermitteln (SEB1|8|24|54, SEB2|34|102–110, SEB4|36|116, SL3|61). Man könne dies „nicht hundertprozentig trennen" (SEB4|36) und daher kämen sie nicht, „drum herum, diese Grenze zwischen Prozessbegleitung und Fachberatung" (SEB4|36) oder zum „Coaching" (SEB1|40) etwas aufzuweichen. Gleichwohl sei man auch „Gelenkstelle" (SEB4|82) und würde nach Bedarf der Schulen den Kontakt zu anderen Fachmoderator:innen herstellen oder auf andere Professionelle verweisen (SEB2|36, SEB3|28|30).

Neben bisher genannten Unterstützungsleistungen berichten die Interviewten auch davon, dass die Schulentwicklungsberater:innen auf Einladung der Schulleitung zunehmend am Abstimmungsgespräch teilnehmen (SL1|28, QP1|29, SFA3|8, SEB2|20|62, SEB3|42, SEB4|2|16). In dieser Situation befänden sich die Schulentwicklungsberater:innen primär in einer Zuhörerrolle, um „mitzubekommen, wie die Schwerpunkte entstehen, die von Schule gewählt werden" (SEB4|6) und, um eine „innerliche Analyse" (SEB3|42) vorzunehmen (SEB3|40). Gleichzeitig würden sie den Schulleiter:innen hier erklärend und beratend zur Seite stehen (SEB2|62). Würde die Einladung zum Abstimmungsgespräch nicht ausgesprochen – so vermutet SEB2 – wäre dies eine bewusste Entscheidung der Schulleitung, weil diese möglicherweise vor den Qualitätsprüfer:innen nicht offenlegen möchte, dass sie sich von vornherein Unterstützung geholt habe und, um so „ein möglichst gutes Bild ab[zu]geben" (SEB2|22). Ähnlich vermutet SEB4, dass manche Schulleiter:innen „es unangenehm finden, dass wir da auftauchen. Obwohl sie uns eingeladen haben, weil das im Kontext der QA ist. Denn wir entdecken ja auch was" (SEB4|88). Nach Meinung von SEB3 sei es im weiteren Verlauf der Qualitätsanalyse richtig, dass sie nicht an Hospitationen teilnehmen oder die Unterrichtsvorbereitung mitbegleiten, sondern dass die Rückmeldeveranstaltung „der richtige Zeitpunkt [ist], wieder dazu zu kommen" (SEB3|20), um hier auch wieder, „die Nuancen wahrzunehmen […] wenn diese Rückmeldung erfolgt" (SEB3|20).

Die Beratung nach der Qualitätsanalyse realisieren die befragten Schulentwicklungsberater:innen vor allem in Bezug auf den Zielvereinbarungsprozess

unterschiedlich. So fällt zunächst auf, dass einige diesen Prozess aktiv im Rahmen eines pädagogischen Tages im veränderten Rückmeldeformat begleiten (QP1|26, QP3|18, QP4|56, SEB2|24|28|52, SEB4|10|122, SFA3|8|10). Hierbei würden sie häufig die Moderation der Arbeitsphase und die „Auseinandersetzung mit dem Ergebnis" (SFA3|10) übernehmen und als „Lesehilfe" (SEB2|102) fungieren, um

> den Bericht deuten [zu] können, erste Schwerpunkte oder auch eine Bestandsaufnahme zu machen, wie passt das, was in dem Bericht steht, zu dem, was wir sowieso gerade schon tun oder geplant haben [...]. Und dann daran anknüpfend Schwerpunkte herauszuarbeiten, diesen Schwerpunkten Handlungsfelder zuzuordnen, um dann dem Kollegium die Möglichkeit zu geben, zu wählen. (SEB4|10; vgl. SEB2|6)

In diesem Prozess gehöre es ebenso dazu, die Bereitschaft im Kollegium hervorzuarbeiten, sich auch mit „unangenehmen Erkenntnissen" (SEB3|24) auseinanderzusetzen und klare Baustellen in der schulischen Entwicklungsarbeit zu benennen, wenn die schulischen Akteure diese nicht von selbst erkennen oder negieren (SEB3|22, SEB4|24). So würden SEB2 und SEB4 die Schulen bei der Formulierung und Priorisierung der Ziele unterstützen, die Verzahnungen zum Referenzrahmen transparent machen und mit ihnen Überlegungen für Erfolgskriterien sowie deren Evaluation anstellen (SEB2|52–54, SEB4|4|34|116). Am Ende habe man mit dem Kollegium einen konkreten und anschlussfähigen „Vorschlag für eine mögliche Zielvereinbarung" (SEB4|10) erarbeitet.

Von den befragten Schulleiter:innen bestätigt SL3, dass jemand von der Schulentwicklungsberatung bei der „Zielvereinbarungsplanung […] mit dabei [war]" (SL3|59). In den geschilderten Fällen von SL3, SEB2 und SEB4 sei jedoch aus unterschiedlichen Gründen nach der Erarbeitung der Zielvereinbarung keine weitere Begleitung der Schulentwicklungsberater:innen erfolgt (SL3|57, SEB2|28, SEB4|14|122). Dies sei SEB4 zufolge bedauerlich, weil „ein Papier […] kein Entwicklungsprozess [ist]" (SEB4|42) und doch bewertet SEB2 dieses Rückmeldemodell als „gut für die Schule" (SEB2|28). Gleichzeitig sei es SEB4 zufolge jedoch für die Schulentwicklungsberatung auch kritisch, wenn sie „im gleichen Arbeitskontext mit Schulaufsicht […] und dem Qualitätsteam agiert" (SEB4|24). Denn es könne vorkommen – so SEB4 weiter –, dass sie aus Sicht der Schule nicht mehr als unabhängig wahrgenommen werden und die weitere Begleitung abgelehnt werden würde.

Anders als SEB2 und SEB4 betonen SEB1 und SEB3, dass sie „ausdrücklich nicht in Bezug auf die Zielvereinbarung beraten" (SEB3|34), sondern eher

vorhandene Vereinbarungen als „Leitfaden der Schulentwicklung für die nächsten zwei Jahre“ (SEB3|128) nutzen und die Schulen bei der Maßnahmenplanung unterstützen (SEB1|2|24|10–12, SEB3|34|128–132).

Hierneben bezieht sich das weitere Zusammenwirken der Schulentwicklungsberater:innen mit den schulischen Akteuren auf die Etablierung sowie Fortbildung von Steuergruppen (SEB1|66, SEB2|6|32, SEB4|114|120, QP2|46, SL3|55). Weil es einige Schulen gebe, die keine Organisationsstruktur besäßen und auch keine Mandate verteilt hätten, ginge es darum, hierüber miteinander ins Gespräch zu kommen und zu klären, „welche Rollen sich eigentlich dahinter verbergen“ (SEB1|6; vgl. SEB1|4|20, SEB4|36). Besonders Schulen, an denen die Schulleitungsstelle lange vakant war, hätte sich „eine Selbstverständlichkeit [eingespielt], einfach zu unterrichten“ (SEB2|32) und da müssten sie die Gremien oder Steuergruppen, „im Detail begleiten, weil es ihnen an Hintergrundinformationen und Kompetenz fehlt“ (SEB2|32).

Ferner berichten SEB2 und SEB3, dass sie bei der Konfliktbearbeitung häufig zwischen Schulleitung und Kollegium tätig werden. Darunter subsummieren sich sowohl Versuche, zu vermitteln und Störungen zu thematisieren (SEB2|94–96) als auch (psychologischer) „Support für die Schulleitung“ (SEB2|6; vgl. SEB2|36). Beispielsweise sei es für den Fall, dass die Schulleitung die Ergebnisse der Qualitätsanalyse „theoretisiert“ (SEB2|6), die Aufgabe der Schulentwicklungsberatung, zu moderieren und mit allen Beteiligten herauszuarbeiten, „was […] diese Ergebnisse konkret für die Praxis bedeuten“ (SEB2|6). Neben allgemeiner „emotionale[r] Knatscherei“ (SEB3|102) vermuten SEB3 und SEB1 Gründe für Konflikte u. a. darin, wie Schulleitung und Kollegium grundsätzlich zusammenarbeiten, oder in „andere[n] Interessenslagen“ (SEB3|102; vgl. SEB1|64). Dies habe zur Folge, dass die eigene Arbeit mit der Schule entsprechend ausgerichtet werden muss, denn, „wenn Schulleitung und Kollegium sich als ein Team verstehen, dann ist die Arbeit für mich als Schulentwicklungsberatung eine gänzlich andere als wenn das nicht der Fall ist“ (SEB3|96).

Insofern sei die „Schulentwicklungsbegleitung […] kein Selbstläufer, sondern bedarf auch bestimmter Bedingungen“ (SEB4|40), etwa Transparenz, Entwicklungskultur, gelingende Kommunikationswege oder bestehende Steuergruppen (SEB4|50|114). Schwierig werde es bei Widerständen aus dem Kollegium (SEB2|98), wenn die Beziehungsebene zwischen Schulleitung und Schulentwicklungsberater:in gestört sei (SFA1|16) oder wenn sich die Schulentwicklungsberater:innen von den Akteuren „missbraucht“ (SEB3|103) fühlten.

Die Wahrnehmung der Schulentwicklungsberatung durch Dritte variiert insofern, als dass einige der befragten Schulleiter:innen und Schulaufsichtsbeamt:innen überwiegend positive Eindrücke schildern, wohingegen die Qualitätsprüfer:innen auch von negativen Erfahrungen berichten. So würden die Schulentwicklungsberater:innen ein wichtiges „Bindeglied" (SFA1|102) für die Prozessplanung von Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellen, die „die Schule richtig stark machen" (QP2|28) und konstruktiv unterstützen (SL2|78, SL3|57, QP3|28, QP4|56, SFA2|12|20, SFA3|20). Es sei aus Sicht von SL2 und SL3 jedoch wichtig, dass die Schulentwicklungsberater:innen nicht „irgendwelche Leute" (SL1|124) sind, sondern „selber aus der Schule" (SL3|69) kommen, idealerweise aus der Grundschule, weil „die Akzeptanz so einer Person […] im Kollegium deutlich höher [ist]" (SL3|69). Gleichzeitig dürften sie nicht in einem Dienstverhältnis stehen, müssten über Kenntnisse der Schulentwicklung vor Ort und über die Schulaufsicht verfügen und schließlich der Schulleitung etwas „überlegen" (SL1|20) sein (SL1|98, SL3|73).

Die Schulentwickungsberater:innen erleben von Seiten der Schulleitungen primär eine „große Dankbarkeit" (SEB1|76) und ein besonders entgegengebrachtes Vertrauen, weil sie „unparteiisch sind" (SEB2|78; vgl. SEB1|38|84|86, SEB2|68, SEB4|160). Entsprechend habe man schnell eine „niederschwellige Kommunikationsebene" (SEB4|84), die laut SEB4 nicht immer von Vorteil sei. Demgegenüber befänden sich einige Schulleitungen in einer „Hab-Acht-Stellung" (SEB4|88) und würden befürchten, dass „Besserwisser kommen" (SEB4|160). Ferner werden von SEB4 und SEB1 auch Vorbehalte seitens der Schulleitungen für möglich gehalten wie etwa, „die reden ja nur, […] aber wir brauchen Leute, die uns sagen, wie machen wir das jetzt im Unterricht" (SEB4|88), oder „das können wir auch besser selber machen" (SEB1|76; vgl. SEB4|88|160). Nach Meinung von SEB4 bestehe eine ähnliche „Skepsis" (SEB4|60) bezüglich der Kompetenz der Schulentwicklungsberater:innen in Teilen noch bei der Schulformaufsicht.

Allerdings sind es zumindest im Vergleich der in dieser Arbeit Interviewten eher die Qualitätsprüfer:innen, die häufiger von negativen Erfahrungen mit den Schulentwicklungsberater:innen vor allem im Rahmen eines pädagogischen Tages berichten. Beispielsweise sei nach QP3 die Begleitung nicht gelungen, weil „das Kollegium schon weiter war mit Ideen und Maßnahmenplanung als von SEB-Seite das in ihrer Struktur gedacht hat" (QP3|24) und sich die Schulentwicklungsberater:innen „nicht wirklich auf diese Schule eingelassen [haben]" (QP3|20; vgl. QP3|18). In einem anderen Fall habe QP1 die Schulentwicklungsberater:innen als sehr „zurückhaltend" (QP1|22) erlebt, weil sie sich nicht – wie von QP1 gewünscht – aktiv in die Gruppenphase mit dem Kollegium eingebracht hätten (QP1|22|24|26–29). QP1 vermutet, dass die Schulentwicklungsberater:innen

hier „ihre Rolle nicht so ganz genau [wussten]“ (QP1|22), sie „gar keine Vorstellung von dem [hatten], was wir da machen“ (QP1|95) oder ein „emotionales Mitschwingen“ (QP1|55) mit dem Kollegium gegenüber der Qualitätsanalyse bestand. Hieraus schlussfolgert QP1: „wir gucken uns Schulentwicklung an und die begleiten Schulentwicklung und wir gehen nicht einen gemeinsamen Weg“ (QP1|55). Und auch QP2 kommt zu dem Schluss, dass die Unterstützung der Schulentwicklungsberater:innen „nicht immer so zielführend“ (QP2|22) ist, weil sie entgegen dem Ansinnen der Qualitätsanalyse nicht für eine Priorisierung der Handlungsfelder geworben haben, sondern „der Schule in einem ganz kurzen Zeitfenster gesagt haben, bis dann und dann müssen die Konzepte stehen“ (QP2|66). Zusammengenommen hänge die Qualität der Begleitung „also immer auch von den beteiligten Personen ab“ (QP3|28), die sowohl „unterschiedlich stark aufgestellt als auch angefragt von Schulen [sind]“ (QP3|18; vgl. QP2|48, QP3|49).

### 7.2.3 Bezüge innerhalb der intermediären Ebene

In diesem Kapitel werden nun Aussagen der Interviewten zu den schulinspektionsbezogenen Interaktionsbezügen innerhalb der intermediären Ebene präsentiert. Beginnend mit der Handlungskoordination zwischen QA-Team und Schulaufsicht (Abschn. 7.2.2.1), gefolgt von derer zwischen QA-Team und Schulentwicklungsberatung (Abschn. 7.2.2.2) und schließlich zwischen Schulaufsicht und Schulentwicklungsberatung (Abschn. 7.2.2.3).

#### 7.2.3.1 Handlungskoordination zwischen QA-Team und Schulaufsicht

Die Koordination zwischen QA-Team und Schulformaufsicht lässt sich aufgrund der Antworten der Interviewten in zwei Arten unterscheiden: Erstens gängige Absprachen, die im Regelfall erfolgen und zweitens Interaktionen, die hierüber hinausgehen und deshalb als außergewöhnlich zu bezeichnen sind. Unter Erstgenanntem subsummiert sich zum einen der Austausch über ihre jeweiligen Arbeitsfelder im Rahmen der Abteilungskonferenzen der Bezirksregierung bzw. den Schulrätedienstbesprechungen (QP4|98|150). So berichteten die Qualitätsprüfer:innen, „was es Neues aus der Qualitätsanalyse [gibt]“ (SFA2|70) oder die Schulformaufsicht könne „umgekehrt auch auf bestimmte Dinge hinweisen“ (SFA4|28). Zum anderen scheint es üblich zu sein, dass die Auswahl von Schulen für eine Qualitätsanalyse immer in Rücksprache mit der Schulformaufsicht erfolgt (QP1|33|49, QP3|85, SFA1|20). Nach Auskünften aller

Qualitätsprüfer:innen gehe es ferner darum, mit der für die zu inspizierende Schule zuständigen Schulaufsicht „alle Termine [zu] koordinieren", um zu klären, an welchen Verfahrenselementen die Schulformaufsicht teilnehmen könne (QP4|26; vgl. QP1|33|49|51, QP3|53|59, QP4|30|150). Dass die Absprachen diesbezüglich variieren illustriert QP2 wie folgt: Auf der einen Seite bestehe ein hohes Engagement seitens der Schulaufsichtsbeamt:innen, wo „grundsätzlich Rücksprache mit uns gehalten wird, also wirklich komplett vom ersten bis zum letztem Tag" (QP2|36) und auf der anderen Seite sei „die Absprache gerade so […], dass ich da noch mal eine Mail schreibe, ist da was Aktuelles an den Schulen, dass jetzt gegen eine Vorphase spricht, und die Termine überhaupt nicht mehr abgesprochen werden, weil die Person gar nicht mehr teilnimmt an den Elementen" (QP2|36; vgl. Abschn. 7.2.2.2). Für den Fall, dass ein Termin von der Schulformaufsicht nicht eingehalten werden kann, könne man „hinterher noch mal ein Gespräch vereinbaren und man […] spricht noch mal über die Schule und erzählt da noch was dazu" (QP1|47; vgl. QP3|49). Gleiches gelte, wenn die Qualitätsprüfer:innen beratend tätig waren. Dann berichtet QP4, was sie „gemacht haben. Das müssen die [Schulformaufsicht, Anm. d. A.] ja wissen, damit die informiert sind und nicht aus allen Wolken fallen" (QP4|132).

Über die beschriebenen gängigen Interaktionen hinaus werden weitere Situationen von einzelnen Akteuren geschildert, in denen sich die Akteure austauschen oder zusammenarbeiten. So berichten SFA4 und QP4 erstens, dass sie gegenseitig zum anderen Akteur Kontakt suchen, „wenn es zu Besonderheiten kommt, zu Schwierigkeiten, zu kritischen Bewertungen" (QP4|30) oder es seitens der Schulformaufsicht Nachfragen zur Beurteilung der Schule gibt, weil sich „die Erwartungshaltung […] nicht so deckt" (SFA4|28; vgl. SFA4|32, QP4|40|44). Zweitens würden sie sich miteinander verständigen, wenn es um die Ankündigung einer Nachanalyse geht (SFA4|54). Diesbezüglich schildert QP2: „Und dann sprechen wir uns mit Schulaufsicht ab, dass wir da sagen, so und so sieht es aus und die brauchen mehr Unterstützung, was ist aus Ihrer Sicht möglich und gibt es Schulentwicklungsberatung? Und dieses Paket wird dann den Schulen angeboten" (QP2|20). Drittens und letztens seien die Erläuterungsgespräche oder die veränderten Rückmeldeformate Anlässe, gemeinsam zu „kooperieren" (QP4|26; vgl. QP4|30, SFA1|2). Während QP2 und SFA3 berichten, dass sie den Tag gemeinsam vorbereiten und besprechen, mit welchen Schwerpunkten sie in die Schule gehen (QP2|22, SFA3|10), hat QP4

> dieses Erläuterungsgespräch mit der Schule vorbereitet. [Ich] habe hinterher Kontakt mit der Schulformaufsicht aufgenommen, habe sämtliche Unterlagen da hingeschickt, die für das Erläuterungsgespräch dann vorbereitet waren und dann haben wir uns noch mal abgesprochen, vor dem Erläuterungsgespräch, vereinbart, wer was übernimmt. (QP4|34)

Diese Absprachen seien notwendig, damit a) „deutlich wird, wir ziehen an einem Strang“ (QP4|34) und b) es „da nicht, ja, sage ich mal, zu Missverständnissen kommen kann“ (QP4|30; vgl. QP4|144). Allerdings antizipiert QP4 auch, dass die Übernahme beratender Tätigkeiten durch die Qualitätsprüfer:innen „von den verschiedenen Schulformaufsichten unterschiedlich gesehen [wird]. Einige sagen, das ist alles in Ordnung, wenn Sie das machen. Und andere sagen, nein, das ist aber mein Bereich. Das weiß man dann natürlich auch. Und dann weiß man auch, wie man sich zu verhalten hat“ (QP4|120; vgl. QP4|24|124). Ähnlich beschreibt QP3, dass es Schulformaufsichten gibt, die offen dem neuen Format gegenüber seien und andere, wo zunächst eine „Angst [besteht] oder bestand, dass […] man […] sich da irgendwie ins Handwerk [pfuscht]“ (QP3|69; vgl. QP3|77). So würden einige Schulaufsichtsbeamt:innen auf die klare Rollentrennung verweisen, die jedoch dem Anspruch auf Verzahnung in der Qualitätsanalyse widerspreche (QP3|69). Von den befragten Schulaufsichtsbeamt:innen äußert sich insbesondere SFA1 offen dafür „in den gemeinsamen Prozess [zu] gehen“ (SFA1|126). So schätzt SFA1 den „Erfahrungsschatz“ (SFA1|126) der Qualitätsprüfer:innen und betont im Zuge des Erläuterungsgesprächs die „gute Kooperation zwischen QA und uns als Schulaufsicht“ (SFA1|2). Diese sei deswegen besonders „zielführend“ (SFA1|128), weil sie da „schon die Grundlage […] für die Zielvereinbarungen […] gelegt haben“ (SFA1|2).

Über beschriebene Interaktionen hinaus variiert der Kontakt zwischen den Qualitätsprüfer:innen und den Schulaufsichtsbeamt:innen stark. So spricht SFA2 von „wenige[n]“ (SFA2|32) Schnittstellen und auch SFA3 betont, dass „es keine Dinge [gibt], die jetzt außerhalb dieses vorgesehenen Rahmens laufen“ (SFA3|42). Eine Ausnahme sei lediglich der private Kontakt zu einer Person des Dezernats, der deshalb als hilfreich erachtet wird, weil sie „so Probleme ansprechen [konnten], ohne dass jetzt die Qualitätsprüferin auch Probleme mit ihrer Verschwiegenheitspflicht bekommen konnte“ (SFA3|42). Und auch bei SFA1 gebe es „keine wirklichen systemisch angelegten Schnittstellen“ (SFA1|64), wohl aber welche „in einer informellen Struktur“ (SFA1|66). Bei Treffen „in anderen Zusammenhängen“ (QP1|67), etwa in der Bezirksregierung, komme man darüber miteinander ins Gespräch,

> wie sieht es denn an der und der Schule aus? Und meinst Du, das ist gut oder auch eher nicht? Und insofern ist das natürlich auch ein informelles Steuerungstool. Und wahrscheinlich auch bewusst nirgendwo festgeschrieben. Aber auch nicht wirklich verboten. [...] Es ist immer die Idee, was können wir tun, damit an dieser Stelle etwas besser wird? (SFA1|66)

Auch einige Qualitätsprüfer:innen nutzen offenbar diesen Weg, um Informationen zu Entwicklungsprozessen an den von ihnen inspizierten Schulen zu erhalten (QP1|67, QP3|42, QP4|98).

Insgesamt kann die Interaktion und das Verhältnis zwischen QA-Team und Schulformaufsicht als „sehr unterschiedlich“ (QP2|34) und „personenabhängig“ (QP1|47) bezeichnet werden. So berichten einige Interviewte von einem guten Arbeitsverhältnis, das „immer zielführend und […] auf den nächsten Schritt ausgerichtet“ sei (SFA1|102; vgl. SFA4|58, QP3|59, QP4|68|150). Ferner würden sie einen offenen, transparenten und wertschätzenden Umgang pflegen, also „auf Augenhöhe in der jeweiligen Zuständigkeit“ (SFA2|46; vgl. QP3|57). Eine gute Zusammenarbeit korrespondiere QP2 zufolge auch mit einer ausreichenden Stellenbesetzung in den Schulamtsbezirken (QP2|102). Darüber hinaus betont QP4, dass es immer möglich ist, „Einigkeit [zu] erzielen“ (QP4|30) und auch SFA1 bestätigt „einen vereinten Blick auf das System. […] Wir schauen so aus der gleichen Richtung und entsprechend können wir aus den unterschiedlichen Rollen heraus aber an dem Gleichen arbeiten“ (SFA1|20). Demgegenüber ist SFA2 der Meinung, dass noch kein „gemeinsames Qualitätsverständnis […] besteht“ (SFA2|70). Hier gebe es Möglichkeiten, sich mehr zu vereinbaren, da sie „nicht als Schulformaufsicht in die Richtung beraten [können] und QA macht irgendeine Liste, die abgehakt wird, die aber damit nicht in echter Passung ist“ (SFA2|66). Bei der Auswahl von Schulen für eine Qualitätsanalyse erlebe QP1 die Schulaufsichtsbeamt:innen einerseits als „sehr gewissenhaft“ (QP1|49) und andererseits werde das „einfach […] ab[ge]nickt“ (QP1|51). Letzteres stelle das QA-Team dann vor Schwierigkeiten, wenn sich in der Vorbereitung herausstelle, dass sie die Qualitätsanalyse an der ausgewählten Schule z. B. wegen umfangreicher Renovierungsarbeiten doch nicht durchführen könnten (QP1|51). Darüber hinaus erlebe QP2 einige Schulaufsichtsbeamt:innen auch als „übergriffig“ (QP2|54) bezogen auf die Vorbereitung der schulischen Gruppen auf das Abstimmungsgespräch, was wie folgt begründet wird:

> Wir sagen die schulischen Gruppen sollen Themen und Fragestellungen auch getrennt voneinander für sich entwickeln und ins Abstimmungsgespräch mitbringen, weil es ja

> sehr wichtig ist, die einzelnen Perspektiven aufzunehmen [...]. Und wenn Schulformaufsicht dann so extrem mit den schulischen Gruppen im Vorfeld arbeitet, dass man überall die gleichen Themen hat, ist das für mich ein Eingriff in die Arbeit. (QP2|56)

Aus Beobachterperspektive stellt auch SEB2 „Machtkämpfe“ (SEB2|86) zwischen „Leitung von der Qualitätsanalyse und Schulformaufsicht“ (SEB2|88) fest. Ein solches „Hierarchiegerangel“ (SEB2|86) habe dann „aber immer mit persönlichen Sachen zu tun“ (SEB2|86).

#### 7.2.3.2 Handlungskoordination zwischen QA-Team und Schulentwicklungsberatung

Sowohl die interviewten Qualitätsprüfer:innen als auch die befragten Schulentwicklungsberater:innen betonen zunächst, dass es „keine Schnittstellen“ (SEB3|40) zwischen ihnen gibt und sie untereinander eher wenig bis kein Kontakt haben (SEB1|48, SEB2|74, QP1|33|55, QP2|24|50, QP3|53). Der seltene Kontakt beziehe sich zum einen auf den Austausch generell über ihre Arbeit etwa, wenn es Neuerungen gebe (SEB1|80|82). Zum anderen würden sich in der konkreten Beteiligung der Schulentwicklungsberater:innen an der Qualitätsanalyse Schnittstellen im Falle einer Teilnahme am Abstimmungsgespräch oder bei der Rückmeldung der Ergebnisse ergeben (vgl. Abschn. 7.2.2.3). Darüber hinaus wird von der Weiterleitung des Qualitätsberichts stets in Zustimmung der Schulleitung berichtet (SEB2|50, SEB4|68) und von seltenen Absprachen etwa, dass die Qualitätsprüfer:innen sie über Mail „in CC setzen oder so da noch mal was nachfragen, wie ich das sehe“ (SEB2|74). Hierneben scheint es punktuell eine etwas intensivere Zusammenarbeit zu geben, die sich auf gemeinsame Vorüberlegungen teilweise zur Vorphase und mehrfach zum pädagogischen Tag im veränderten Rückmeldeformat und deren Durchführung bezieht (SEB1|82, SEB2|28, QP1|26, QP3|24, QP4|56; vgl. Abschn. 7.2.2.1). An einem pädagogischen Tag habe sich QP4 – entgegen dem üblichen Prozedere, dass die Schule „sich darum kümmern [soll]“ (QP4|56) – selbst darum bemüht, dass die Schule „eine Schulentwicklungsberaterin kriegt“ (QP4|56). Und auch SEB2 berichtet von einer „sehr eng[en]“ (SEB2|44) Zusammenarbeit mit der Verantwortlichen des QA-Teams und der zuständigen Schulformaufsicht, bei der sie zunächst ohne die Schulleitung „Ursachenforschung“ (SEB2|46) betrieben und sich gemeinsam „ein Bild davon gemacht [haben], an welcher Stelle man jetzt am besten ansetzt“ (SEB2|48).

#### 7.2.3.3 Handlungskoordination zwischen Schulaufsicht und Schulentwicklungsberatung

Der Kontakt zwischen Schulaufsicht und Schulentwicklungsberatung ist vor allem dadurch geprägt, dass die Schulaufsichtsbeamt:innen die Schulentwicklungsberater:innen für die Begleitung von Schulen anfragen bzw. diese „anlässlich einer QA ins Boot hole[n]. Also da bringe ich Menschen zusammen, nämlich in der Regel erst mal Schulleitung und Schulentwicklungsberater:innen“ (SFA2|26; vgl. SFA1|70|102, SFA4|24). Wobei es SFA1 zufolge lediglich darum gehe, wer „diesen Bedarf am besten abdecken [kann], aber nicht inhaltlich, wie gehen wir da jetzt vor“ (SFA1|102) und das funktioniere gut (SFA1|30). Während SFA4 betont, diese Unterstützungsgesuche beim Kompetenzteam nur bei „absolute[n] Einzelfällen“ (SFA4|24) zu stellen, scheint dies bei SFA1 und SFA2 eher der Regelfall zu sein. SEB2 und SEB4 bestätigen, dass die Schulformaufsicht gelegentlich Kontakt zu ihnen aufnimmt und die Bitte äußert, „dass Sie dahingehen als Schulentwicklungsberatung und die Schule begleiten“ (SEB2|56; vgl. SEB4|18). Da die Unterstützung gleichzeitig der Schule angeboten werde, geschehe dies zwar von Schulformaufsicht initiiert, aber im „gegenseitigen Einvernehmen“ (SEB2|56).

Auf die Frage nach einem weiteren Austausch mit der zuständigen Schulaufsicht der zu beratenden Schule wird von allen Schulentwicklungsberater:innen darauf verwiesen, dass dies nicht ihr „Mandat [ist]“ (SEB1|46). So beteuern SEB3 und SEB4, dass keine Informationen über Schulentwicklungsprozesse an die Schulformaufsicht weitergegeben werden, sondern sie diese lediglich darüber in Kenntnis setzen, dass Beratungstermine wahrgenommen werden (SEB3|60, SEB4|100). Dies habe, so SEB2, auch etwas „mit Schweigepflicht zu tun. Also, nein, das lasse ich schon alles an der Schule“ (SEB2|60), wobei es folgende Ausnahme gebe:

> Wenn ich so das Gefühl hätte, da fällt so richtig was in den Brunnen, dann mache ich das schon mal, dass ich Schulformaufsicht einen Tipp gebe und sage, ich fände es gut, wenn Sie da noch mal gucken würden in der und der Hinsicht oder so [...]. Oder, ich meine, gut, Schulformaufsicht hat mich auch schon angerufen, die machen jetzt das und das, passt das denn da? Und dann habe ich gesagt, ja aus meiner Sicht passt das, weil so und so. [...] Also das könnte schon mal passieren. (SEB2|60)

So berichtet SEB2 davon, dass gemeinsam mit der Schulformaufsicht und dem QA-Team Überlegungen im Nachgang der Qualitätsanalyse angestellt wurden, wie sie mit der Schule weiterarbeiten könnten (SEB2|47). Ähnlich divergent äußern sich die befragten Schulaufsichtsbeamt:innen in Bezug auf den Austausch mit den Schulentwicklungsberater:innen. Auf der einen Seite unterstreicht

SFA1, dass die Schulentwicklungsberater:innen „tatsächlich für die Schulen da [sind]“ (SFA1|90) und sie deshalb nicht über einzelne Schulen sprechen, sondern lediglich darüber wie sie „grundsätzlich mit Dingen um[gehen]“ (SFA1|102). Insofern habe SFA1 nur in zwei Ausnahmefällen eingegriffen, in denen Kommunikationsprobleme auftraten, die in der „Nicht-Kompatibilität von der Person der Schulentwicklungsberatung und der Schulleitung“ (SFA1|116) begründet lagen (SFA1|92). Auf der anderen Seite lasse sich SFA2 von den Schulentwicklungsberater:innen und den Schulleiter:innen über die laufenden Prozesse berichten und stehe mit diesen im Kontakt (SFA2|12|26). Und auch SFA3 pflege einen Austausch, der „nicht systematisch, mehr informell [ist]“ (SFA3|52). Es gebe eine „große Offenheit von beiden Seiten“ (SFA3|46) und so mache SFA3 beispielsweise auf Problematiken aufmerksam, damit die Schulentwicklungsberater:innen „das im Hinterkopf [behalten], wenn sie mit den Schulen arbeiten“ (SFA3|46). Entsprechend habe SFA3 eine „besonders vertrauensvolle Zusammenarbeit“ (SFA3|50) mit den Schulentwicklungsberater:innen, etwa bei der gemeinsamen Planung des pädagogischen Tages auch im Beisein des QA-Teams (SFA3|10). Dass SFA2 und SFA3 in engerer Abstimmung mit der Schulentwicklungsberatung stehen, könnte darin begründet liegen, dass sie zusätzlich die Leitung der Kompetenzteams innehaben. Insofern ständen sie „mit den Schulentwicklungsberater:innen in einem Dienstkontakt“ (SFA2|24) und daher sei „die Nähe zu den Moderatoren […] da“ (SEB4|16; vgl. SFA2|2, SFA3|12). In dieser Doppelrolle berate SFA2 die Schulentwicklungsberater:innen nach eigenen Aussagen auch dahingehend, „dass die nicht zu ambitioniert in Schulen einsteigen“ (SFA2|20).

### 7.2.4 Zusammenfassung der Handlungskoordination in der Akteurskonstellation

Um das differenziert gewonnene und durchaus heterogene Bild der schulinspektionsbezogenen Handlungskoordination in der betrachteten Akteurskonstellation zu bündeln, werden auch hier die Analyseergebnisse zunächst in der Tabelle 7.2 aufbereitet. Im Anschluss werden zentrale Koordinationsmuster und übergreifende Zusammenhänge dargestellt.

**Tab. 7.2** Zusammenfassung empirischer Ergebnisse: Handlungskoordination und ihre Bewertung (eigene Darstellung)

| **Akteurs-konstellation** | **Handlungskoordination** | **Bewertung** |
|---|---|---|
| Schule – QA-Team (QP) | QP sind bemüht, „Zugang zu den Schulen zu finden“ (QP4\|12), Vermittlungspraktiken, Empfehlungen und Absprachen für Durchführung der QA, Ergebnisrückmeldung, Impulsgebung bis hin zu vereinzelten Beratungen im Umgang mit Ergebnissen, SEB-Angebot, Erläuterungsgespräch, von QP3 und QP4 VRF bevorzugt, weil es die „Zusammenarbeit intensiviert“ (QP4\|12) *(Abschn. 7.2.2.1)* | Überwiegend „vertrauensvolle Zusammenarbeit“ (SL1\|34), hängt aber auch „von den Personen selber ab“ (SL2\|86); Ergebnisrückmeldung einerseits klar und wertschätzend andererseits schwammig; Wirklichkeitsferne der QP |
| Schule – Schulaufsicht (SFA) | SFA bemüht, Schule „zu beruhigen“ (SFA2\|30) und Chance der QA hervorzuheben (Vermittlungspraktiken); Teilnahme an Rückmeldeveranstaltung, an der Vorphase höchst divers; unterschiedliche Beratungsgespräche mit SL, SEB-Angebot, Beratung bei ZV insb. von SFA2 und SFA4 gesteuert; SFA1 und SFA3 greifen auf Vorüberlegungen von VRF zurück, Bilanzierung der ZV i. d. R. in Jahresgesprächen realisiert, bei SFA1 „noch nicht so in der Umsetzung“ (SFA1\|84) *(Abschn. 7.2.2.1)* | Verhältnis ist wertschätzend, SFA kennen Schulen i. d. R. gut, SFA ist hoher Arbeitsbelastung ausgesetzt, weswegen Begleitung der QA unterschiedlich ausfällt; SFA als „sehr große Unterstützung“ (SL1\|62) bis hin zu fehlender Begleitung, ergo „personenabhängig“ (QP3\|61) |

(Fortsetzung)

**Tab. 7.2** (Fortsetzung)

| Akteurs-konstellation | Handlungskoordination | Bewertung |
|---|---|---|
| Schule – Schulentwicklungsberatung (SEB) | Einsatz von SEB vor, während, nach QA oder gar nicht; Beruhigung der LuL, Beförderung positiver Sichtweise auf QA, Planungshilfen, falls gewünscht Teilnahme am Abstimmungsgespräch oder Rückmeldung, Vermittlung systemischen Wissens zur Schulentwicklung, eigene Fachmoderation oder deren Vermittlung;<br>SEB2 und SEB4 realisieren Beratung bei ZV, SEB1 und SEB3 eher bei der sich anschließenden Maßnahmenplanung; Konfliktlösung im Kollegium und Steuergruppenarbeit *(Abschn. 7.2.2.3)* | SEB machen „Schule richtig stark" (QP2\|28); SL häufig dankbar, aber auch Vorbehalte gegenüber SEB, von negativen Erfahrungen berichten insb. die QPs im VRF u. a. Rollenunklarheit; SL darauf bedacht, passgenau SEB auszuwählen, z. T. Infragestellung der Kompetenz, Qualität der Begleitung hängt „von den beteiligten Personen ab" (QP3\|28) |
| QP – SFA | Gängig: Austausch über Arbeitsfelder bei Abteilungskonferenzen, Terminkoordination und Berichterstattungen über Planung und Ablauf der QA seitens der QP; Darüber hinaus: gegenseitige Kontaktaufnahme bei kritischen Bewertungen oder Schwierigkeiten im Verlauf der QA, Kooperation bei VRF, Verständigung über Nachanalyse; vereinzelt mehr oder weniger informeller Austausch insb. SFA1 und SFA3 *(Abschn. 7.2.3.1)* | „gute Kooperation" (SFA1\|2), Übernahme beratender Tätigkeiten seitens QP wird von SFA unterschiedlich gesehen, vereinzelt „Machtkämpfe" (SEB2\|86), SFA z. T. „übergriffig" (QP2\|54), insg „personenabhängig" (QP1\|47) |

(Fortsetzung)

**Tab. 7.2** (Fortsetzung)

| **Akteurs-konstellation** | **Handlungskoordination** | **Bewertung** |
|---|---|---|
| QP – SEB | Wenn SEB nicht in der Vorphase involviert sind, dann gibt es „keine Schnittstellen" (SEB3|40) und wenig Kontakt; allg. gegenseitiger Austausch über Arbeit, Informationsweitergabe seitens QP, punktuelle Zusammenarbeit bei Vorüberlegungen und Durchführung von VRF *(Abschn. 7.2.3.2)* | - |
| SFA – SEB | Unterstützungsgesuche seitens SFA, grundsätzlich kein weiterer Austausch (Ausnahme: SFA leitet gleichzeitig Kompetenzteam, dann informeller Austausch über den Verlauf der Beratung) *(Abschn. 7.2.3.3)* | SEB sind „für die Schulen da" (SFA1|90); „besonders vertrauensvolle Zusammenarbeit" (SFA3|50) |

Abkürzungen: QA: Qualitätsanalyse, VRF: verändertes Rückmeldeformat, ZV: Zielvereinbarungen

Es ist erkennbar, dass die Akteure der intermediären Ebene jeweils am meisten Kontakt zur Schule – für die Schulaufsichtsbeamt:innen und die Qualitätsprüfer:innen vornehmlich zur Schulleitung – halten. Auch wird dieser eine Schlüsselposition in der Akteurskonstellation zugeschrieben, gleichermaßen gefolgt vom QA-Team und der Schulaufsicht (vgl. Abschn. 7.2.1). Abgesehen von einzelnen Ausnahmen nehmen die Schulentwicklungsberater:innen im betrachteten Akteursgefüge eine randständige Position ein, weil sie erst auf Nachfrage und Einladung der Schule hinzukommen. Zweitens interagieren sie mit dem QA-Team und der Schulaufsicht im Vergleich auch eher weniger als dies die beiden Akteure untereinander tun (vgl. Abschn. 7.2.3). Dennoch versuchen die Schulaufsichtsbeamt:innen und einige Qualitätsprüfer:innen, die Schulentwicklungsberater:innen einzubinden, indem sie auf deren Angebote aufmerksam machen und den Schulen empfehlen, diese wahrzunehmen.

Darüber hinaus zeigt sich, dass alle Akteure der intermediären Ebene Vermittlungspraktiken einsetzen, d. h. Versuche unternehmen, zur Schule eine „Beziehung aufzubauen" (QP2|2), „zu beruhigen" (SFA2|30) und „die Konzentration auch auf die Chance der Bestandsaufnahme" (SEB3|12) zu lenken.

Neben dem Abstimmungsgespräch und der mündlichen Rückmeldung der Ergebnisse in der Lehrerkonferenz, an denen häufiger die Schulaufsicht und potenziell die Schulentwicklungsberatung als Zuhörende teilnehmen, scheint neuerdings der pädagogische Tag im veränderten Rückmeldeformat eine Schnittstelle darzustellen, die offenbar in unterschiedlichen Konstellationen die „Zusammenarbeit intensiviert" (QP4|90). An dieser Schnittstelle lässt sich auch illustrieren, dass scheinbar die einzelnen Akteure eigene Strategien oder Vorlieben für bestimmte Vorgehensweisen im Zuge der Qualitätsanalyse entwickelt haben und sich dadurch von anderen Akteuren ihrer Akteursgruppe abgrenzen. So nutzen beispielsweise SFA1 und SFA3 häufiger die Resultate aus dem Erläuterungsgespräch oder dem veränderten Rückmeldeformat für die Zielvereinbarungen als dies SFA2 und SFA4 tun. In diesem Format, welches insbesondere von QP3 und QP4 befürwortet und von SL1 und SL2 in Anspruch genommen wird, scheinen ferner SEB2 und SEB4 aktiv zu sein.

Darüber hinaus lässt sich erkennen, dass die Schilderungen zur schulinspektionsbezogenen Handlungskoordination – insbesondere von Schulaufsicht und Schule – äußerst divers ausfallen, was sich auch in der Varianz der Bewertungen widerspiegelt. So zeigt sich zum einen, dass das Zusammenwirken der Akteure in den unterschiedlichsten Konstellationen wiederkehrend als „personenabhängig" (QP1|47) bewertet wird. Zum anderen lassen die Bewertungen jeweils auf höchst akteursspezifische Handlungsmotive oder Themen schließen, die die schulinspektionsbezogene Handlungskoordination beeinflussen und auf mögliche Rollenkonflikte hindeuten. So stellt sich für die jeweiligen Akteure Folgendes heraus:

Für die schulischen Akteure zieht sich erstens die in der Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse in Kapitel 6.1.3 herausgearbeitete Differenzierung von Schulen, welche die „Kompetenz [haben], ganz eigenverantwortlich die nötigen Schritte tun zu können" (SFA3|18) und diejenigen, die dies nicht haben, auch in den Schilderungen schulinspektionsbezogener Handlungskoordination durch. Beispielsweise wird dies bei der Gestaltung des pädagogischen Tages deutlich, weil angenommen wird, dass „Schulen, die schlecht aufgestellt sind, […] so einen Tag überhaupt nicht gestalten [können]" (QP1|79). Zweitens deuten die Aussagen darauf hin, dass das dominierende Handlungsmotiv der Qualitätsprüfer:innen darin liegt, einen „Zugang zu den Schulen zu finden" (QP4|12), also über Beziehungsaufbau auf die Schulen einzuwirken. Drittens sind die Schulaufsichtsbeamt:innen mit einer hohen Arbeitsbelastung konfrontiert, wodurch letztlich ihr Engagement im Kontext der Qualitätsanalyse beeinflusst zu sein scheint. Viertens und letztens stellen sich in der Wahrnehmung der Schulentwicklungsberater:innen Kompetenz- und Rollenfragen, die auch die Abgrenzung zur Schulaufsicht tangieren.

## 7.3 Vorschläge zur Weiterentwicklung der Qualitätsanalyse

In diesem Kapitel werden die von den interviewten Akteuren genannten Vorschläge zur Weiterentwicklung der Qualitätsanalyse zusammengefasst und wie folgt kategorienbasiert gegliedert: Beginnend mit Vorschlägen zum Turnus der Qualitätsanalyse, den Prüfkriterien, der zeitlichen und organisatorischen Ausgestaltung des Verfahrens sowie ihrer Bewertungsgrundlage folgen anschließend explizit Ideen zur Phase nach der Qualitätsfeststellung und zur Zusammenarbeit der Akteure. Zuletzt wird auf sonstige Aspekte eingegangen, die die Ebene der Einzelschule und die intermediäre Ebene betreffen, bevor abschließend das Kapitel mit einer knappen Zusammenfassung schließt.

Zunächst besteht unter den Interviewten aller Akteursgruppen ein breiter Konsens, dass die Qualitätsanalyse an Grundschulen im Sinne einer „Erfolgskontrolle" (SL3|75) im engeren Turnus durchgeführt werden sollte (SL1|94, SL2|14|112, SL3|2|45|81, QP2|88, QP3|10|104–106, QP4|144, SFA3|68, SFA4|2|14|72, SEB1|106, SEB2|124). Die vorgeschlagenen zeitlichen Abstände variieren dabei zwischen zwei Jahren (QP3|104, SEB2|124) und dem ursprünglich anvisierten „fünf Jahres Rhythmus" (SL3|81; vgl. SFA4|2, QP4|144). Von dieser höheren bzw. regelmäßigeren Taktung versprechen sich die Befragten mehr Akzeptanz seitens der schulischen Akteure sowie eine größere Verlässlichkeit und Kontinuität in der Rückmeldung zu schulischen Entwicklungsprozessen und damit einen Einstieg in den „Qualitätszirkel" (QP3|95; vgl. SL1|94, SL2|14|112, SL3|2|81, SFA4|2, SEB1|106). Schließlich könne man mit einer neuen Datenlage dann prüfen, ob alle Beteiligten „gemeinsam wirksam geworden [sind]" (SFA4|14).

Um dies erreichen zu können, sprechen sich einige Befragte für eine noch stärkere Fokussierung der Bewertung auf wenige, schulspezifische Teilbereiche aus (SL1|100, QP1|79, QP3|101, QP4|144). Diesbezüglich schildert SL3: „Und dann kann ich […] nach den fünf Jahren mein Qualitätstableau noch mal ein bisschen anpassen und sagen, ich habe da den Bereich, da fühle ich mich jetzt eigentlich ganz gut, aber vielleicht können wir in dem Bereich noch mal gucken" (SL3|81). Insofern möge sich die Qualitätsanalyse auch aus der Perspektive von SFA2 „noch mehr darauf […] fokussieren, woran die Schule gerade arbeitet" (SFA2|32) und damit ergo auch an den „Arbeitsschwerpunkten in den Schulämtern" (SFA2|66; vgl. SFA2|38|54|68). Hierneben plädiert SFA4 in der Bewertung der Schulen für eine stärkere Berücksichtigung schulischer Rahmenbedingungen (SFA4|74).

Anknüpfend an die Idee einer stärker schulspezifischen Ausrichtung der Bewertungskriterien argumentieren QP3 und SFA1 insgesamt für eine passgenauere Gestaltung der Qualitätsanalyse, d. h. für mehr Freiheit und „Flexibilität im Hinblick auf verschiedene Modulare, also Verfahrenselemente" (QP3|81; vgl. SFA1|130). In ihrer Vorstellung müsse die Qualitätsanalyse nicht an allen Schulen nach demselben Prozedere durchgeführt werden, sondern die Schulen bekämen noch mehr Wahlmöglichkeiten z. B. im Hinblick auf verschiedene Gestaltungsoptionen, sowohl zeitlicher als auch personeller Art (QP3|28–36|95|103|126). Beispielsweise könnte die Dauer der Schulbesuchstage variieren oder es könnten zusätzliche Gespräche in der Vorphase mit Personen der Schulaufsicht oder der Schulentwicklungsberatung angeboten werden, um die Erarbeitung der schulspezifischen Tableaus zu unterstützen (QP3|81, QP1|89). Denn schließlich könne das, „was […] für Schulen sinnvoll und hilfreich [ist,] […] je nach Rahmenbedingungen und Kontexten der Schule ganz unterschiedlich sein und [darauf] müssen wir […] reagieren" (QP3|134).

Entgegen dem Vorschlag von stärker schulspezifischen Prüfkriterien fordern andere Befragte – mit Ausnahme der interviewten Schulleiter:innen – explizit den „Fokus auf Unterricht" (QP2|98, SFA2|92, SFA4|44|48|72|74, SEB1|106–110|116, SEB3|82). Eine auf Unterricht fokussierte Qualitätsanalyse könne laut QP2 dazu beitragen, „Anstoß zu geben, sich mit Unterricht mehr zu befassen" (QP2|88) und letztlich ermöglichen, dass sie die „Schulen auch öfter besuchen" (QP2|88). SFA4 schlägt sogar monatliche, unangekündigte Unterrichtsbesuche vor, um „reales Leben in Schule" (SFA4|48) wahrnehmen zu können und erhofft sich darüber eine höhere Akzeptanz bei den Lehrkräften (SFA4|72). Demgegenüber sehen insbesondere die Qualitätsprüfer:innen eher Verbesserungspotentiale bei den Erhebungsinstrumenten. Um Schulen in ihrer Beurteilung gerechter zu werden, bedürfe es einerseits einer ständigen Weiterentwicklung des Unterrichtsbeobachtungsbogens (QP4|166) und andererseits müsse geschaut werden, „wie wir noch an Daten kommen" (QP2|82). Weil derzeit bei den Interviews nur ausgewählte Personen befragt werden und es aufgrund dessen zu Fehlbewertungen kommen könnte, begrüßt QP2 die Entwicklung von anonymen Online-Fragebögen (QP2|82|84). Ferner wünscht sich QP4 mehr Vereinbarungen zu den Bewertungen innerhalb des Dezernats 4Q etwa, dass sie „wirklich nur in absoluten Ausnahmefällen ein Doppelplus [geben]" (QP4|168). Darüber hinaus wird bemängelt, dass es bei der Bewertung der Schulen „keine Standards [gibt], die dahinter liegen. Die Schulen sind dann mit den Ergebnissen wieder allein gelassen. Wir melden nur den Ist-Stand zurück […] und dann sollen die Schulen mit den Ergebnissen schauen, reicht uns das oder reicht uns das nicht?" (QP2|90; vgl. QP1|73). Hieraus erwächst die an die Landesregierung adressierte Forderung

nach einheitlichen Standards, die eine „klare Sprechweise“ (QP1|73) ermöglichen und so den Schulen als Referenzmaßstäbe dienen könnten (SEB2|120|132, SL2|38).

Im Gegensatz zu den befragten Qualitätsprüfer:innen oder den Schulaufsichtsbeamt:innen formulieren zwei Schulleiter:innen eher Vorschläge zur „Verschlankung des ganzen Verfahrens“ (SL3|94), die dem Wunsch nach „weniger Aufwand“ (SL2|53) und „mehr Ruhe“ (SL3|79) bei der Qualitätsanalyse Ausdruck verleihen (SL3|53|81|88). Beispielsweise spricht sich SL2 wegen des Aufwands im Abstimmungsgespräch für eine Bewertung aller Kriterien im Qualitätstableau aus (SL2|124–126) und SL3 wünscht sich einen Zeitplan für die Unterrichtsbeobachtungen (SL3|79). Zudem halten beide das Programm TUQAN für verbesserungswürdig. Ihrer Meinung nach müssten die „Hilfefunktionen“ (SL2|36) auch Antworten auf inhaltliche Fragen beinhalten oder die Option bestehen, gespeicherte Eingaben zu einem späteren Zeitpunkt weiterbearbeiten zu können (SL3|4). Aus Schulleitungsperspektive gesprochen betont auch SFA1, dass „alles, was entbürokratisiert, [...] helfen [könnte]“ (SFA1|130).

Jenseits bisher Genanntem erachten QP3, QP4 sowie SFA2 und SFA4 eine Verkürzung der Zeitabstände innerhalb des Verfahrens für sinnvoll. Während SFA4 einen komprimierteren Zeitraum zwischen Ankündigung einer Qualitätsanalyse und Durchführung der Schulbesuchstage sowie eine Rückmeldung der Ergebnisse nicht direkt nach den Unterrichtsbesuchstagen wünscht (SFA4|38), empfinden QP3, QP4 und SFA2 die Zeitspanne zwischen mündlicher Rückmeldung der Ergebnisse und Fertigstellung des Qualitätsberichts als zu lang (QP4|110, QP3|126). Aus Sicht von SFA2 wäre es hilfreicher, wenn die Qualitätsprüfer:innen der zuständigen Schulaufsicht „die Daten übergeben würden und man innerhalb der nächsten zwei Wochen die Zielvereinbarung macht“ (SFA2|58; vgl. SFA2|52).

Nahezu ebenso häufig wie die Befragten Vorschläge zum Turnus der Qualitätsanalyse artikulieren, äußern sie Verbesserungsideen in Bezug auf die „Nachphase“ (QP3|12) bzw. die „Therapie nach der Diagnose“ (QP2|100; vgl. QP2|6|110, QP3|107|111, SL1|126, SL2|96, SL3|79|81). Offenbar wünschen sich fast alle Befragten – und zwar akteursübergreifend – ein „landesweites System [...], was nach der Qualitätsanalyse genauso intensiv mit den Schulen arbeitet wie die Qualitätsanalyse an und für sich“ (QP2|6, vgl. u. a. QP1|79, SFA4|14, SEB2|24, SL1|126). Entgegen der Meinung von SL4, dass die Nachbereitung der Qualitätsanalyse von den Schulen z. B. in Form eines pädagogischen Tages „aus eigener Kraft“ (SL4|69) gestaltet werden könne, fragen die anderen interviewten Schulleiter:innen eher danach, wie es nach der Qualitätsanalyse weitergehen kann und wo sie Unterstützung erhalten können (SL1|126, SL2|96, SL3|81). Die

restlichen, in dieser Studie befragten Akteure spezifizieren ihre Vorschläge vornehmlich im Hinblick auf ihre eigenen Handlungsspielräume, die – so wird nachfolgend zu zeigen sein – vor allem die interviewten Qualitätsprüfer:innen und Schulentwicklungsberater:innen erweitert wissen wollen.

So wird in Bezug auf die Nachphase der Qualitätsanalyse erstens von allen interviewten Qualitätsprüfer:innen – zwar in unterschiedlicher Intensität, aber dennoch recht einheitlich – dafür geworben, in ihrer Rolle ein beratendes Element zuzulassen (QP1|6|8|121, QP2|6, QP4|24|96, QP3|12|14|65|69|77). Folgendes Zitat soll dies beispielhaft illustrieren:

> Also ich sage einmal das, was ich bin und was ich gerne sein würde: Also ich bin diejenige, die natürlich einmal das ganze Verfahren rein fachlich begleitet und die, ja, Daten sammelt und Impulse gibt zur Weiterarbeit und Stärkung eben. Aber ich würde gerne mehr in die Beratung einsteigen. Das wäre so mein Wunsch, dass ich diese Rolle auch mehr innehaben könnte. (QP1|6)

Vorausgesetzt die Schulen wünschen dies, gehe es den befragten Qualitätsprüfer:innen mehrheitlich darum, den Schulentwicklungsprozess ein bisschen weiter begleiten zu können, wobei sie weder die Schulentwicklungsberatung noch Schulformaufsicht ablösen, letztere wohl aber entlasten wollen (QP1|10, QP3|14|16|65|126, QP4|96|178). Begründet wird der Vorschlag zum einen mit persönlichem „Interesse" (QP4|178) und zum anderen damit, dass man durch die Qualitätsanalyse ein Vertrauensverhältnis aufgebaut hat und „sehr tief in so eine Schule eingetaucht [ist]" (QP1|8; vgl. QP1|121, QP3|65, QP4|24). Letztlich gehe es darum, der „fehlende[n] Unterstützung ganz klar nach unserem Bericht" (QP2|80) entgegenzuwirken und mehr „Wirksamkeit zu erzeugen" (QP3|12; vgl. QP1|8, QP2|16). Konkret wären für die Befragten monatliche Begleitungen von Schulen denkbar (QP2|14) oder, „dass man nicht die Schule, die man bewertet hat, beraten muss, sondern dass ich zum Beispiel eine Schule meiner Kollegin weiter begleite, dass dann so ein Tausch stattfindet" (QP1|8). Die Idee, den Qualitätsprüfer:innen „mehr Handlungsspielraum" (QP1|79) im Kontext der neuen Rückmeldeformate einzugestehen, befürwortet SFA1 und plädiert in diesem Zuge dafür, das „Erläuterungsgespräch vielleicht noch mal ein bisschen progressiver [zu] denken" (SFA1|128). Über die Beratung hinaus wünscht sich ferner QP1 die Möglichkeit, von Seiten der Qualitätsprüfer:innen auch Schulen für eine Qualitätsanalyse vorschlagen zu können (QP1|109).

Zweitens und mit Blick auf die Schulformaufsicht sehen einige Interviewte Optimierungspotential im Controlling bzw. einer stärkeren schulaufsichtlichen Begleitung der Schulen in der Bilanzierung von Entwicklungszielen (SFA4|14). Dazu gehöre SFA4 zufolge auch andere Daten, etwa VERA-Ergebnisse, „noch

mal regelmäßig in den Blick zu nehmen“ (SFA4|72). Das eigene „Arbeitsfeld“ (SFA1|128) kritisch betrachtend, müsste nach Sichtweise von SFA1 die gesamte Bilanzierung der Zielvereinbarungen stetiger und verbindlicher erfolgen, d. h. dass Schulaufsicht „das Ganze immer turnusmäßig bilanziert“ (SFA1|130; vgl. SFA1|84|128). Ähnlich fordern auch SEB2 und SEB4 mehr Verbindlichkeit „durch Controlling, durch Anweisung, durch Verpflichtung“ (SEB4|46; vgl. SEB2|24|50). Wenn Entwicklungsschritte nicht aus Eigeninitiative der Schulleitungen geschehen würden, müsse es SL2 zufolge „mit einem gewissen Druck von Vorgesetzten passieren“ (SL2|10). Während SL3 eher einen „Rückmeldebogen“ (SL3|79) wünscht, um das Controlling eigenständig durchführen zu können, gebe es im besten Fall für SL2 jährliche Gespräche bzw. eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht (SL2|90|112). Auch SEB2 plädiert für mehr kontinuierliches Interesse am Stand der schulischen Entwicklung seitens der Schulaufsicht und einen besseren Anschluss im Nachgang der Qualitätsanalyse (SEB2|78–84). Denn schließlich gingen die Qualitätsprüfer:innen

> mit der Rückmeldung über diese Bestandsaufnahme [...], deren Prozess ist sozusagen abgeschlossen. Und dann geht es ja auch in gewisser Weise gerade erst los. Denn, wenn man sich Schulentwicklung anguckt, ist das der erste Schritt und dann fängt die Schulentwicklung weiter an. (SEB2|24)

Einen breiteren Konsens erfährt drittens und letztens der Vorschlag für eine kontinuierliche und fest verankerte Prozessbegleitung bei der Qualitätsanalyse durch die Schulentwicklungsberatung (SEB1|72, SEB4|126, SL3|83, SFA3|74, SFA4|52|58|62). Während SL3 und SFA3 eine solche Begleitung nach der Qualitätsanalyse bzw. im Anschluss an die Zielvereinbarung institutionalisiert sehen möchten (SL3|94, SFA3|74), schlägt SFA4 vor, diese bereits in der Vorphase, d. h. „vom ersten Treffen an […] mit[zu]denken“ (SFA4|52; vgl. SFA4|66). Genannte Befürworter:innen versprechen sich davon insgesamt eine „engere Verzahnung zwischen QA und Schulentwicklungsunterstützungsangeboten“ (SL3|88) und eine stärker proaktive Ausrichtung dieser Angebote (SEB4|128, SL3|83). Zwar nehme ein solches Konzept „der Schule vielleicht von diesem Gedanken der Eigenverantwortlichkeit so ein bisschen Freiheit“ (SFA4|62), dennoch sei dies der richtige Weg, damit man einerseits nicht „zu vieles […] der Freiwilligkeit einer Schule [überlässt]“ (SFA4|68). Andererseits könne es so gelingen, die immer wieder herausgestellten Entwicklungsfelder von Schule insbesondere im Bereich Unterrichtsentwicklung auch tatsächlich „in einer stärkeren Ankopplung an das Kompetenzteam, an Fortbildung [zu] begleiten“ (SFA4|42, vgl. SFA4|58). Hieran anschließend fordert SFA2 für die Schulentwicklungsberatung ferner einen stärkeren „Schulterschluss mit einer Fachmoderation“ (SFA2|20),

damit die datengestützten Erkenntnisse „wieder in die Fächer [zurückgeführt werden]“ (SFA2|20). QP1 sieht in einer gut aufgestellten Schulentwicklungsberatung auch die Chance, Schulaufsicht zu entlasten und Synergien zu nutzen (QP1|63).

Für drei der befragten Schulentwicklungsberater:innen geht es darüber hinaus um die Stärkung bzw. Aufwertung ihrer Rolle (SEB1|72|98, SEB3|122|124, SEB4|172). Hierunter lassen sich verschiedene Vorschläge subsummieren, u. a. „ein eigener Etat“ (SEB1|100) für individuelle Fortbildungsangebote, „mehr Stunden“ (SEB1|98) und auch „mehr Leute mit mehr Entlastung und eine Anerkennung dieser Tätigkeit“ (SEB3|122). Letzteres bezieht sich zum einen auf die Fremdwahrnehmung, d. h. darauf, dass „wir in unserer Professionalität, in unserer Kompetenz und in dieser Rolle, in der wir da sind, auch von allen Akteuren noch mal, ich sage mal, wertschätzender wahrgenommen werden“ (SEB3|134). Zum anderen geht es darum, wie Arbeitszeit gewürdigt und „Expertisen entsprechend auch honoriert [werden]“ (SEB4|172). SEB1 plädiert in diesem Zuge sowohl für eine weitere Professionalisierung etwa durch Kontinuität der kollegialen Fallberatung als auch dafür, über strukturelle Veränderungen etwa Abordnungen nachzudenken, damit eine zeitliche Flexibilität für die Beratung an Schulen sichergestellt werden könne (SEB1|24|26|30|84|98|110–112).

Unmittelbar auf die zentrale Fragestellung dieser Arbeit bezogen votieren insbesondere die Qualitätsprüfer:innen für eine „engere Zusammenarbeit“ (QP1|79) mit der Schulformaufsicht und/oder der Schulentwicklungsberatung. Denn schließlich dürfe „die Zusammenarbeit der ganzen Protagonisten […] nicht am letzten Schulbesuchstag enden“ (QP3|12). Für eine intensivere Schnittstellenarbeit zwischen „Qualitätsanalyse, Schulformaufsicht, Fortbildung, Kompetenzteams“ (QP4|104) sprechen sich QP4 und SEB2 aus (SEB2|132). Denn dadurch könnten sie im Vorfeld einer Qualitätsanalyse Absprachen treffen, „wie man zusammenarbeiten will“ (SEB2|100) oder im Nachgang gemeinsam Ideen eruieren, „wo es für die Schule hingehen könnte“ (SEB2|78; vgl. QP4|104). Auf der einen Seite halten QP3 und QP1 den Kontakt zur Schulentwicklungsberatung für „ausbaufähig“ (QP3|49), etwa um gemeinsam mit der Schulleitung die Qualitätsanalyse vor- und nachzubereiten (QP1|55|79, QP3|101). Auch SEB3 befürwortet eine intensivierte Zusammenarbeit mit den Qualitätsprüfer:innen, um sich gegenseitig über die Arbeit zu informieren, d. h. auch zu erfahren, „welche Schulen in der Qualitätsanalyse sind“ (SFA4|14), und um Sicherheit in der Interpretation der Berichte zu erlangen (SEB3|42|108). Auf der anderen Seite favorisiert QP2 eher eine „vereinheitlicht[e]“ (QP2|100) und QP4 eine intensivere Zusammenarbeit mit der Schulformaufsicht, beispielsweise um die Schulleitungen gemeinsam über die Qualitätsanalyse zu informieren oder um „Beratung gemeinsam [zu] machen“ (QP4|24, QP4|108). Während SFA3 in einer engeren Zusammenarbeit den Vorteil sieht, dass man mit den Qualitätsprüfer:innen über Schulen sprechen darf,

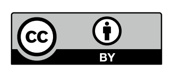
um „noch mehr fassbare Hinweise zu bekommen“ (SFA3|76), hält auch QP2 den Austausch mit der Schulaufsicht über das Schulleitungshandeln für sinnvoll, da sich die Bewertung dieser Qualitätsdimension bisher nur auf wenige Datenquellen stützt (QP2|34).

Zuletzt werden sonstige Vorschläge in Bezug auf die Einzelschule und die intermediäre Ebene genannt, die stärker auf den Kontext der Qualitätsanalyse abzielen. So machen sich vor allem zwei interviewte Schulleiter:innen für einen (von der Schulaufsicht gesteuerten) Wissenstransfer zwischen den Schulen stark (SL1|120|134, SL2|92|96). Und auch SEB1und QP3 befürworten „mehr Hospitationen untereinander“ (SEB1|112) oder gegenseitige „Peer-Reviews“ (QP3|101). Diesbezüglich skizziert SL1 die Idee, statt der Qualitätsanalyse eine feste Schulbegleitung durch Schulleitungen zu etablieren, die für die Begleitung einer anderen Schule Ermäßigungsstunden erhält und diese einmal im Jahr ohne Ankündigung besucht (SL1|94|134|142). Ähnlich plädiert SEB3 dafür, den Schulen unabhängig von der Qualitätsanalyse feste Schulentwicklungsberater:innen zur Seite zu stellen und ihnen so „kontinuierlichere kleinere Rückmeldungen“ (SEB3|76) anzubieten (SEB3|122). Darüber hinaus ist es aus Sicht einiger Schulaufsichtsbeamt:innen und Schulentwicklungsberater:innen wünschenswert, dass die schulischen Akteure kollegiale Hospitation und externe Evaluation als selbstverständlich annehmen (SFA3|68, SFA4|48, SEB3|80|94, SEB4|54). Eine solche „Kultur der offenen Tür“ (SEB3|94) würde einerseits die „Eigenverantwortung der Schule am stärksten dokumentieren“ (SFA3|68). Andererseits würde dies die Akzeptanz erhöhen und der Schule durch „eine ehrliche Rückmeldung zu dem, was ich wirklich täglich tue, und nicht zu dem, was ich meine, was ich mal zeigen muss da, wenn sich jemand ankündigt […] weiterhelfen“ (SFA4|48; vgl. SEB3|80). Ferner sollte den interviewten Schulentwicklungsberater:innen zufolge Professionalisierung der Lehrkräften nicht „aufoktroyiert“ (SEB1|58) werden müssen, sondern selbstverständlich und standardmäßig „close to the job“ (SEB4|54) sein (SEB2|128|132, SEB1|36). Demgegenüber werden u. a. von einigen befragten Schulleiter:innen „verlässliche Rahmenbedingungen“ (SL2|114) auf der Ebene der Einzelschule erbeten (SFA4|68) und die Möglichkeit gewünscht, Personal austauschen zu können, wenn beispielsweise Schulentwicklungsprozesse nicht mitgetragen werden (QP2|80, SL1|128|142, SL3|88). Darüber hinaus benennen alle Qualitätsprüfer:innen Vorschläge in Bezug auf die intermediäre Ebene. So wird etwa die Evaluation der Qualitätsanalyse (QP3|91) oder der Austausch über externe Evaluationen mit anderen (Bundes-)Ländern angeregt (QP1|123). Ferner fordern sie äquivalente Bedingungen für die „Gleichschrittigkeit der einzelnen Akteure“ (QP2|108) in unterschiedlichen Bezirksregierungen oder den verschiedenen Schulamtsbezirken und, dass sich die Qualitätsanalyse stets landesweit weiterentwickelt, wie etwa derzeit in Bezug auf das Selbstverständnis der

Qualitätsanalyse oder die Erarbeitung des neuen Unterrichtsbeobachtungsbogens (QP4|8|104|162|166|171).

Zusammenfassend lässt sich eine größere Einigkeit der befragten Akteursgruppen in Bezug auf Vorschläge zum Turnus bzw. der Regelmäßigkeit der Qualitätsanalyse oder zur Optimierung der Nachphase erkennen. Auf letzteres bezogen zeigt sich, dass sich hierunter vielfältige Ideen subsummieren lassen, die akteursspezifisch konkretisiert werden. So wird jeweils von der Akteursgruppe selbst für die Beratung durch die Qualitätsprüfer:innen geworben, das Controlling der Schulaufsichtsbeamt:innen in den Blick genommen oder für eine intensivere Prozessbegleitung der Schulentwicklungsberater:innen plädiert. Es fällt auf, dass vor allem die Qualitätsprüfer:innen und die Schulentwicklungsberater:innen hiermit eine Erweiterung ihrer Handlungsspielräume ins Gespräch bringen. Vereinzelt stimmen die interviewten Schulleiter:innen diesen Ideen zu, wobei sie eher eine mit unterschiedlichen Ansätzen ausdifferenzierte „Verschlankung des ganzen Verfahrens" (SL3|94) präferieren. Ein weiteres Beispiel für akteursspezifische Vorschläge stellt die von allen Qualitätsprüfer:innen gewünschte Intensivierung der Zusammenarbeit mit einzelnen oder allen Protagonisten dar. Hierneben bestehen Vorschläge, die lediglich von einzelnen Interviewten, aber mit einem besonderen Nachdruck vorgebracht werden. So macht sich besonders QP3 für die „Flexibilität im Hinblick auf verschiedene Modulare, also Verfahrenselemente" (QP3|81) stark oder SFA2 für die Fokussierung der Prüfkriterien auf schulspezifische „Entwicklungsschwerpunkte" (SFA2|38).





# 8 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Erinnert sei daran, dass das übergreifende Ziel der vorliegenden Arbeit darin bestand, differenzierte Aussagen zur schulinspektionsbezogenen Handlungskoordination bei der Qualitätsanalyse zu generieren und zu verstehen, wie diese „durch spezifische Relationierungen von Akteuren und Strukturen aufgebaut, aufrechterhalten und transformiert wird“ (Altrichter et al., 2011b, S. 37; vgl. Kap. 4). Diese Zielsetzung leitet das folgende Kapitel, in dem die Ergebnisse dieser Studie unter Rückgriff auf theoretische Grundlagen in eine Interpretationslinie gebracht und vor dem Hintergrund bisheriger Forschung diskutiert werden.

Auf Basis des analysierten Materials wird in Abschnitt 8.1 Grundsätzliches zur Konstitution der Akteurskonstellation aus Schulleitung, Schulaufsicht, Schulinspektion und staatlicher Schulentwicklungsberatung herausgestellt. Konkret werden die Positionierungen in der Konstellation erklärt und zwei wesentliche Leitfiguren aufgeschlüsselt, beides auf Basis der von den Akteuren artikulierten subjektiven Vorstellungen und im Abgleich mit den Regelungsstrukturen. Hierauf aufbauend wird dann in Abschnitt 8.2 die zentrale Deutungsarbeit geleistet. So werden einzelne Handlungspraktiken jeweils zu Beginn verdichtet beschrieben und diskutiert, wie sie sich in die in Abschnitt 2.2 benannten basalen Formen der Handlungskoordination *Beobachtung*, *Beeinflussung* und *Verhandlung* einfügen und anhand herausgearbeiteter Handlungslogiken oder Rollenkonflikte plausibilisieren lassen (zusammen *Forschungsfragen 1 und 2*). Weil die vorgelegte Kategorisierung in Governance-Diskussionen zur Schulinspektion bisher lediglich gestreift, aber nicht systematisch mit empirisch gefundenen Handlungspraktiken verbunden wurde, verspricht dieser Schritt einen neuen Beitrag für das Forschungsfeld zu leisten (vgl. Abschn. 2.2). Jeweils am Ende der Abschnitte folgt eine kritische Betrachtung der vorgenommenen Interpretationen. Aufbauend auf den dargelegten Vorschlägen der Akteure und den zentralen Diskussionslinien



C. Luig, *Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung*,
Educational Governance 58, https://doi.org/10.1007/978-3-658-42036-9_8

aus den Abschnitten 8.1 und 8.2 werden abschließend in Abschnitt 8.3 weiterführende Überlegungen zur Weiterentwicklung der Qualitätsanalyse angestellt (*Forschungsfrage 3*).

## 8.1 Zur Konstitution der Akteurskonstellation in der Logik Neuer Steuerung

In den Ergebnissen dieser Arbeit zeigt sich, dass die Akteure der intermediären Ebene am meisten Kontakt zur Schule haben und für die QA-Teams und die Schulaufsicht die Schulleitung „der oder die wichtigste Ansprechpartner:in [ist]" (QP1|16). Gleichwohl wird in den vorliegenden Daten deutlich, dass sich die Schulaufsicht auch an weitere schulische Verantwortliche, etwa Steuergruppen, wendet (vgl. Abschn. 7.2.1). Während sich mit dem vorrangigen Kontakt der Schulaufsicht bzw. der Schulinspektion zur Schulleitung die bei Preuß et al. (2015) und Brüsemeister et al. (2016) publizierten Erkenntnisse bestätigen lassen, spezifiziert der verstärkte Einbezug von Steuergruppen seitens der Schulaufsicht die Befundlage.

Darüber hinaus ist basierend auf den Interviews herausgestellt worden, dass zwischen der Schulaufsicht und dem QA-Team Interaktionsbezüge existieren, die von Terminkoordination über gegenseitige Kontaktaufnahme bei kritischen Bewertungen oder Schwierigkeiten im Verlauf der Qualitätsanalyse bis hin zu Kooperation im veränderten Rückmeldeformat reichen (vgl. Abschn. 7.2.3.1). Auch wenn die Bezüge zwischen genannten Akteuren – wie in Abschnitt 8.2.2 diskutiert wird – individuell zu variieren scheinen, kann der Befund von Brüsemeister et al. (2016), dass von den Inspekteuren „in den meisten Fällen kaum intensiver Kontakt zur Schulaufsicht [besteht]" (S. 67), nicht gestützt werden. Vielmehr ist Nordrhein-Westfalen – so ließe sich aus den Erkenntnissen dieser Arbeit ableiten – ein Bundesland, in dem eine intensivere schulinspektionsbezogene Handlungsabstimmung zwischen QA-Team und Schulaufsicht praktiziert wird. In Anbetracht der bundeslandvergleichenden Bestandaufnahme in Abschnitt 2.3.2 kann vermutet werden, dass dies auf die landesspezifische Ausgestaltung zurückzuführen ist (vgl. insb. Tab. 2.2). Es dürfte aber auch mit der Entwicklung der Inspektionsverfahren insgesamt zu tun haben, nach der die Zusammenarbeit zwischen Inspektorat und Schulaufsicht in den letzten Jahren verstärkt proklamiert wurde.

In Abschnitt 3.2.3 wurde dargelegt, dass die Schulleitungen häufig als *Gatekeeper* für Schulentwicklungsberatung fungieren. In dieser Studie zeigt sich, dass die staatlichen Schulentwicklungsberater:innen auch im Kontext der Qualitätsanalyse in erster Linie Kontakt zur Schulleitung haben, die Unterstützungsbedarfe anmeldet. Zugleich bestehen durch ihre Beratungsleistungen, die in Abschnitt 8.2.1 detaillierter betrachtet werden, auch Kontakte zur Steuergruppe oder dem gesamten Kollegium (vgl. Abschn. 7.2.2.3). Von einzelnen Ausnahmen abgesehen interagieren die Schulentwicklungsberater:innen selten mit der Schulaufsicht und noch seltener mit dem QA-Team (vgl. Abschn. 7.2.3).

Die gefundene Varianz in den Interaktionsbezügen spiegelt sich auch in den Antworten auf die Frage nach den für die Interviewten wesentlichen Koordinationspartner:innen wider, die in Abschnitt 7.2.1 dargestellt wurden. Während keiner bzw. keine der Befragten die staatliche Schulentwicklungsberatung nennt, wird die Schulleitung von den Interviewten in der Schlüsselposition gesehen, gleichermaßen gefolgt von dem QA-Team und der Schulaufsicht. Insofern scheint sich die Konstellation aus „Qualitätsanalyse, Schulformaufsicht und Schule“ (QP4|66) zu konstituieren, die ein „Dreieck“ (QP3|53) bilden.

Resümierend kann also auf Basis des empirischen Materials dieser Arbeit vom „Zusammenwirken des ‚Dreiklangs‘ zwischen der Qualitätsanalyse, der schulfachlichen Aufsicht und der Fortbildung [resp. der Schulentwicklungsberatung, Anm. d. A.]“ (Jäger & Bergweiler-Priester, 2015, S. 385) kaum die Rede sein. Stattdessen konstituiert sich die Akteurskonstellation bei der Qualitätsanalyse üblicherweise als Triade aus Schulleitung (in zentraler Position), Schulformaufsicht und QA-Team. Dies wird nun grafisch dargestellt und in den folgenden Abschnitten sukzessive um weitere Modellierung der Modi der Handlungskoordination ergänzt.

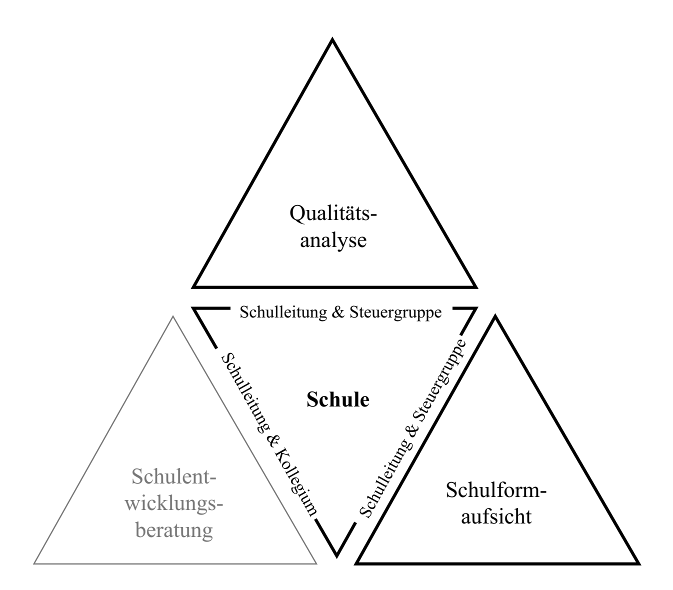



**Abb. 8.1** Konstitution der Akteurskonstellation (eigene Darstellung)

Um die Konstitution der Akteurskonstellation und das in Abschnitt 8.2 geschilderte Zusammenwirken der involvierten Akteure bei der Qualitätsanalyse weiter verstehen zu können, werden nun – wie in Governancestudien üblich – die Regelungsstrukturen mit den eruierten subjektiven Vorstellungen der Akteure miteinander in Beziehung gesetzt. Zu den subjektiven Vorstellungen gehören insbesondere die Rollenverständnisse, die – wie in Abschnitt 6.4 erläutert – auf Basis des manifesten Aussagegehalts analysiert wurden. Hieran lassen sich sodann zwei Leitfiguren herausstellen, die eher allgemeiner Natur sind und als Schieberegler gedacht, den Handelnden als Maßstab gelten (können). Daraus werden situationsadäquat Handlungsantriebe mit Konsequenzen für die Handlungskoordination geformt. Diese beiden Figuren werden im Folgenden näher beschrieben, da sie die Akteurskonstellation bei der Schulinspektion übergreifend prägen.

In Abschnitt 7.1 dokumentiert sich an verschiedensten Stellen die Figur der für ihre Schulentwicklung *eigenverantwortlichen Schule*, die sich zum einen in den Rollenverständnissen der befragten Schulleiter:innen niederschlägt, als auch in ihrem Verantwortungsbewusstsein, dass sie „Schule auch ohne QA

[entwickeln]“ (SL1|6). Gleichzeitig zeigt sich, dass vor allem die Schulaufsichtsbeamt:innen die Schule „in ihrer Eigenverantwortung“ (SFA4|52) adressieren und es zum Rollenverständnis der Schulentwicklungsberater:innen gehört „die Verantwortlichkeiten in der Schule zu belassen“ (SEB3|20). Im Vergleich zu den vorgenannten intermediären Akteuren betonen die Qualitätsprüfer:innen etwas stärker die Unterstützungsnotwendigkeit der Schulen. Als relativ stabile Überzeugung aller hier befragten intermediären Akteure kann darüber hinaus die Einschätzung angesehen werden, dass der Nutzen der Qualitätsanalyse von der „Professionalität von Schulleitung, aber auch von Kollegen“ (SEB2|6) abhängt und davon, „wie Schulen die Möglichkeit der Qualitätsanalyse nutzen“ (SFA3|2, vgl. Abschn. 7.1.3).

Dass sich die Eigenverantwortlichkeit der Schule derart in den subjektiven Vorstellungen der Akteure, insbesondere ihren Rollenbildern wiederfindet, konnte in dieser Form bisher noch nicht empirisch herausgearbeitet werden und kann als Errungenschaft der multiperspektivisch angelegten Untersuchung angesehen werden. Gleichzeitig ist der Befund aus steuerungstheoretischer Perspektive nicht überraschend, betrachtet man – wie von Altrichter und Maag Merki (2016b) empfohlen und in dieser Arbeit realisiert – die untersuchten Prozesse „*in ihrem Kontext und ihrer historischen Bedingtheit*“ (S. 18, Herv. i. O.). Mit dem Blick in die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Neuen Steuerung in Abschnitt 2.1 erklärt sich die Aufwertung der Rolle der Schulleitung und damit auch ihre zentrale Position in der oben geschilderten Akteurskonstellation (vgl. Abschn. 5.2.3). Von einer kritischen Perspektive aus betrachtet, liegen zwei Gefahren in dieser durch die Neue Steuerung in gewisser Weise induzierten „*Externalisierung der Verantwortung* auf das Referenzsystem […] der schulischen Organisation“ (Hartung-Beck & Muslic, 2015, S. 67, Herv. i. O.). So könnten sich – wie von Böttcher und Keune (2012) befürchtet – die Akteure oberhalb der Mesoebene und damit auch die schulpolitischen Verantwortungsträger ebendieser Verantwortung entziehen oder potenziell ausbleibende Lenkung durch das programmatische Verständnis einer eigenverantwortlichen Schule legitimieren. Zweitens liegt ein Risiko darin, dass die in zentraler Position gesehene Schulleitung nicht „die Kompetenz [hat], ganz eigenverantwortlich die nötigen Schritte tun zu können“ (SFA3|18) und so dieser Verantwortung nicht nachkommen kann.[1]

[1] Es würde an dieser Stelle zu weit führen, die Kompetenz der Schulleitung für die Qualitätssicherung und -entwicklung der von ihr geführten Schule in Gänze zu diskutieren. Nur so viel: Kompetenz umfasst weitaus mehr als etwas tun zu können. Es müsste auch kritisch in den Blick genommen werden, ob die Schulleitung mit entsprechenden Verfügungsfähigkeiten im Sinne von „Dürfen“ ausgestattet ist (kritisch: Böttcher, 2012; Befunde siehe u. a. Wurster et al., 2020).

Als zweite Leitfigur kann die in den ministeriellen Veröffentlichungen zur Qualitätsanalyse, zur Schulaufsicht und zur Schulentwicklungsberatung postulierte *Unterstützung* eigenverantwortlicher Schulen angesehen werden. Denn kongruent hierzu und gemäß den Ergebnissen sehen sich alle Akteure der intermediären Ebene in ihrer je spezifischen Zuständigkeit als unterstützende „Dienstleister" (QP4|8), in „beratende[r] Funktion" (SEB2|60) oder definieren sich als „Beraterin und Unterstützerin von Schulen" (SFA2|48; vgl. auch Abschn. 7.1.3).

Konkret deckt sich das in Abschnitt 7.1.1.1 geschilderte Rollenverständnis der Qualitätsprüfer:innen mit dem, was mit der Qualitätsanalyse intentional verbunden ist, und bestätigt Forschungsbefunde früherer Arbeiten aus anderen Bundesländern (Brüsemeister et al., 2016; Dietrich & Lambrecht, 2012; Preuß et al., 2015; vgl. Abschn. 3.2.2). Die Schulaufsichtsbeamt:innen wiederum thematisieren in weiten Teilen explizit ihren Unterstützungsauftrag, wobei insbesondere SFA2 und SFA4 ihre aufsichtliche Funktion ebenso benennen (vgl. Abschn. 7.1.1.2). Damit stützt die Untersuchung die Erkenntnis, wonach die Schulaufsicht sich bei der Schulinspektion eher „im Modus Beratung als dem der Kontrolle" (Wurster et al., 2020, S. 182) agieren sieht (Brüsemeister et al., 2016; Preuß et al., 2015; vgl. Abschn. 3.2.1). Anders als Lambrecht und Rürup (2012) ausführen, verschiebt sich bei der Qualitätsanalyse zumindest in weiten Teilen die ambivalente Rolle der Schulaufsicht gemäß den hier herausgearbeiteten Befunden in Richtung der Unterstützungsinstanz.

Als dritte und letzte Akteursgruppe der intermediären Ebene verstehen die interviewten Schulentwicklungsberater:innen ihre Rolle als nachfrageorientierte Beratende für Schulen und ihre Unterstützungsleistung als Hilfe zur Selbsthilfe. Demgemäß weichen sie kaum von den Regelungsstrukturen oder den im Forschungsstand bekannten grundsätzlichen Vorstellungen schulnaher Beratender ab (Adenstedt, 2016; Dedering et al., 2010; Goecke, 2018; vgl. Abschn. 3.2.3). Im Unterschied zum QA-Team und zur Schulaufsicht betritt der Akteur also erst auf Anfrage der Schule die Bühne der schulinspektionsbezogenen Handlungskoordination (vgl. u. a. Abschn. 5.2.3). Dass die staatlichen Schulentwicklungsberater:innen somit keine festen bzw. verbindlichen „Kooperationspartner der Schule" (SEB4|78) im Kontext der Qualitätsanalyse sind, wird in einem Interview wie folgt beschrieben: „Wir sind ja quasi keine Pflicht, wir sind ja eine Kür" (SEB3|112). Wie in Abschnitt 3.2.3 anhand empirischer Ergebnisse dargelegt, wird externe Beratung grundsätzlich unterschiedlich stark angefragt. Auch in dieser Studie wird berichtet, dass staatliche Schulentwicklungsberater:innen bei der Qualitätsanalyse entweder bereits vor den Inspektionstagen, danach oder – wie im Fall von SL4 – gar nicht in Anspruch genommen werden

(vgl. Abschn. 7.2.2.3). Zusammengenommen erklärt sich so ihre randständige Position in der Akteurskonstellation (vgl. Abb. 8.1).

Rückbeziehend auf die Argumentationsfigur von Heinrich (2017), in der er mit Blick auf die Schulinspektion und die Schulaufsicht von einer Verdopplung unterstützender Instanzen spricht (vgl. Abschn. 3.2.2), könnte hier unter zusätzlicher Berücksichtigung der staatlichen Schulentwicklungsberatung von einer Verdreifachung gesprochen werden. Es lässt sich also empirisch – zunächst lediglich anhand der Rollenverständnisse – belegen, was Berkemeyer (2021) theoretisch postuliert: „Alle Akteure […] möchten lieber unterstützen als steuern" (S. 27 f.). Mit dieser zweiten Leitfigur könnte die o. g. Befürchtung von Böttcher und Keune (2012) eine weitere Bekräftigung erfahren. Denn, indem von Unterstützen/Beraten statt Steuern geredet wird, wird die Verantwortung für Entwicklungsprozesse einmal mehr auf die Ebene der Einzelschule verschoben. Würde von Steuern gesprochen werden, so würde man für Erfolge oder Misserfolge in der Schulsystementwicklung auch, vielleicht sogar eher, „die Ebene der Bildungspolitik und -verwaltung adressieren" (Berkemeyer, 2021, S. 30). Inwiefern es sich bei diesen übergreifend herausgestellten Leitfiguren in der Handlungskoordination um Gegensätze handelt, oder aber inwiefern Steuerung im Gewand von Unterstützung vollzogen wird, ist Gegenstand der nun folgenden Betrachtungen.

## 8.2 Interpretationen zu den gefundenen Modi der Handlungskoordination

Wie eingangs erwähnt, ist es Aufgabe dieses Abschnitts, das in der Analyse des Datenmaterials gefundene Zusammenwirken der Akteure governanceanalytisch auszudeuten und dabei in Bezug zu empirischen Vorarbeiten zu setzen. Weil im vorherigen Abschnitt u. a. herausgestellt wurde, dass in der betrachteten Akteurskonstellation Bezüge zur Schule am stärksten ausgeprägt sind, fokussiert Abschnitt 8.2.1 – kongruent zur Struktur in Abschnitt 7.2 – vornehmlich die Modi der Handlungskoordination aller hier betrachteten Akteure der intermediären Ebene zur Schule. In Abschnitt 8.2.2 stehen dann primär die Bezüge zwischen den Akteuren Schulaufsicht, Schulinspektion und Schulentwicklungsberatung im Zentrum der Diskussion.

Vorwegzunehmen ist, dass die in den Interviews gefundene Pluralität der Handlungskoordination in der betrachteten Akteurskonstellation sich überwiegend den Modi *Beobachtung* und *Beeinflussung* zuordnen lässt. Wie erwähnt, handelt es sich im Falle der Beobachtung um eine Anpassung des Handelns an

das wahrgenommene oder antizipierte Handeln des anderen und bei Beeinflussung darum, dass „die Handlungsabstimmung der beteiligten Akteure durch den *gezielten Einsatz von Einflusspotentialen* stattfindet“ (Schimank, 2010, S. 267, Herv. i. O.; vgl. Abschn. 2.2). Entlang dieser governancetheoretischen Kategorisierung wird es nachfolgend das Ziel sein, die gefundenen Handlungspraktiken näher zu charakterisieren.

### 8.2.1 „Ich greife nicht steuernd ein“: Versuche zur Beeinflussung der Schule

Basierend auf den Interviews zeigt sich, dass die bloße Ankündigung der Qualitätsanalyse offenbar als „Anstoß“ (QP4|112) für Schul- und Unterrichtsentwicklung fungiert und von den Schulleiter:innen als Gelegenheit genutzt wird, die Schule „aufzuräumen“ (SL3|6). Obwohl es den Schulleitungen wichtig ist, die „Schule so [zu] präsentieren, wie sie ist“ (SL3|6), bereiten sie sich mit den Kolleg:innen dezidiert in Ausrichtung auf die Qualitätsanalyse vor, indem sie beispielsweise das „Qualitätstableau […] akribisch durchgegangen [sind]“ (SL1|10; vgl. Abschn. 7.1.2.4). Damit bestätigt sich der Befund von Gärtner (2011), dass sich die schulischen Entwicklungsprozesse im Vorfeld der Schulbesuchstage intensivieren. Gemäß den Ergebnissen erfolgen offenbar Anpassungen der Schule an die an sie herangetragenen Qualitätsansprüche, wonach der normativen Funktion des Verfahrens eine höhere praktische Bedeutung zufällt (vgl. Abschn. 2.3.1). Aus Perspektive der Schule kann die geschilderte „vorauseilende Anpassung […] als Handlungskoordination durch Beobachtung verstanden werden“ (Peetz & Sowada, 2019, S. 250). Andererseits kann die Implementation des Instruments Schulinspektion an sich als eine „Form der direkten *Beeinflussung*“ (E. D. Klein, 2021, S. 199, Herv. i. O.) der Schule in Richtung der den Bewertungen zugrundeliegenden Qualitätsvorstellungen angesehen werden (vgl. Abschn. 2.3.1). Dies zeigt, dass die Einordnung der gefundenen Modi der Handlungskoordination auch „von der eingenommenen Akteurperspektive ab[hängt]“ (Peetz & Sowada, 2019, S. 250). Nachfolgend werden die Modi der Handlungskoordination zur Schule beginnend aus der Blickrichtung der intermediären Akteure diskutiert und mit der Perspektive der Schulleiter:innen komplettiert.

In den Ergebnissen hat sich gezeigt, dass alle befragten Schulaufsichtsbeamt:innen und einige Qualitätsprüfer:innen gegenüber der Schule auf die Angebote der Schulentwicklungsberatung aufmerksam machen und empfehlen, sich diese Unterstützung „zu gönnen“ (SFA2|10; vgl. Abschn. 7.2.2.1,

Abschn. 7.2.2.2). Damit scheint die vermittelnde Rolle der Schulaufsicht zu weiteren Unterstützungsinstanzen, die in den Arbeiten von Adenstedt (2016) und Goecke (2018) generell herausgestellt wurde, im Kontext der Qualitätsanalyse sogar gängig zu sein. Und auch die Schulentwicklungsberater:innen verweisen – wenn sie denn in die Begleitung von Schulen bei der Qualitätsanalyse kommen – situationsangemessen auf Angebote der Fachmoderation oder bieten selbst eigene themenspezifische Fortbildungsangebote an (vgl. Abschn. 7.2.2.3). So zeigt sich mit der vorliegenden Arbeit, dass nicht nur die Schulaufsicht – wie von Klein (2021) steuerungstheoretisch angenommen – sondern auch die QA-Teams und die staatlichen Schulentwicklungberater:innen „Schulen beobachten und an den Stellen, an denen die Schulen dies vermeintlich brauchen, Angebote machen, die diese nutzen können oder nicht“ (S. 199). Entsprechend handelt es sich hierbei um eine Handlungskoordination durch Beobachtung, die auf indirekter und/oder direkter Wahrnehmung basieren kann. Beispielsweise können die intermediären Akteure den Bedarf in direkter Auseinandersetzung etwa im Gespräch mit der Schulleitung wahrnehmen oder aufgrund des Inspektionsergebnisses antizipieren, dass in einem bestimmten Bereich Unterstützungsbedarf besteht.

Aufbauend auf diesen basalen Formen der Handlungskoordination im Modus der Beobachtung, welche die elementarste Form der Handlungskoordination darstellt, konnten im empirischen Material Handlungspraktiken ausgemacht werden, die sich als Beeinflussungsversuche seitens der intermediären Akteure charakterisieren lassen. In diesem Modus geht es darum, dem Gegenüber durch den gezielten Einsatz von Einflusspotentialen „ein Handeln abverlangen zu können, das er von sich aus nicht gewählt hätte“ (S. Lange & Schimank, 2004, S. 20). Nachfolgend wird basierend auf dem empirischen Material zu klären sein, welche konkreten Einflusspotentiale und Strategien die Akteure der intermediären Ebene etwa bei der Realisierung o. g. Beratungsangebote einsetzen, um schulische Akteure zu beeinflussen.

Wie in Abschnitt 7.2.2 bereits an verschiedenen Stellen beschrieben, setzen die Akteure der intermediären Ebene Vermittlungspraktiken gegenüber den schulischen Akteuren ein. Hierunter wurden auch Versuche gezählt, die darauf abzielen, die schulischen Akteure im Vorfeld der Qualitätsanalyse oder auch nach der Rückmeldung der Ergebnisse „zu beruhigen“ (SFA2|30). In den Interviews begründen die Befragten diese Beeinflussungsversuche durch wahrgenommene „Vorbehalte gegen Qualitätsanalyse“ (QP4|116) von Seiten der schulischen Akteure und durch den „emotionalen Anteil der Qualitätsanalyse“ (SEB3|2). Diese Wahrnehmung deckt sich mit den Äußerungen der Schulleiter:innen, die von „Gerüchten“ (SL4|8) zur Qualitätsanalyse, „negativen

Erfahrungen“ (SL1|4) anderer Schulen und einem erhöhten Belastungserleben berichten (vgl. Abschn. 7.1.2.4). Was hier geschildert wird, ist eine klassische Anpassung des Verhaltens der Schulleiter:innen durch indirekte Wahrnehmung bzw. durch die Berichterstattungen von anderen, bereits inspizierten Schulen, wodurch Emotionen, hier „Ängste oder auch Sorgen“ (SL3|9), zu Handlungsantrieben werden. Die Qualitätsprüfer:innen, die Schulaufsichtsbeamt:innen und die Schulentwicklungsberater:innen versuchen mit ihrem Handeln die schulischen Akteure zu beeinflussen und „den dominanten Handlungsantrieb auszuwechseln“ (Schimank, 2010, S. 271). In einem Interview wird der anvisierte Wechsel wie folgt beschrieben: „von der Emotionalität in die Sachlichkeit in die Struktur“ (SEB3|18; vgl. Abschn. 7.2.2.3). Um dies zu erreichen, nutzen sie die Emotion als Ansatzpunkt für ihre Einflussnahme, d. h. sie beeinflussen dadurch, dass sie die schulischen Akteure „bei demjenigen Handlungsantriebe ‚packen‘, der situativ sowieso dominant ist“ (Schimank, 2010, S. 271). Sie bedienen sich also ebenfalls dem Einflusspotential oder Medium *Emotion* bzw. *Sympathie* (vgl. Abschn. 2.2). Konkret versuchen die Qualitätsprüfer:innen „in erster Linie mit der Schulleitung, […], dass man einen Zugang zueinander findet. Vielleicht einen persönlichen, einen menschlichen“ (QP4|4). Auch die Schulentwicklungsberater:innen und die Schulaufsichtsbeamt:innen sind um ein „Vertrauensverhältnis“ (SEB2|14) und eine gute „Beziehungsebene“ (SFA1|122) bemüht.

Eine über Beziehungsaufbau und Vertrauensgewinnung versuchte Einflussnahme wird den Inspektionsteams auch in den Studien von Preuß et al. (2015), Brüsemeister et al. (2016) sowie Dietrich und Lambrecht (2012) attestiert (vgl. Abschn. 3.2.2). Zudem ist die Bedeutung eines persönlichen und vertrauensvollen Verhältnisses zwischen Schulaufsicht und Schulleitung bzw. Schulentwicklungsberatenden und denjenigen, die Beratung in Anspruch nehmen, in empirischen Arbeiten generell thematisiert worden und daher ebenso nicht neu (u. a. Dedering, 2020; Kamarianakis & Dedering, 2021; Rosenbusch & Schlemmer, 1997 vgl. Abschn. 3.2). Allerdings wurden die gefundenen Praktiken erstmals in die obige governancetheoretische Interpretationslinie gebracht, durch welche die Beeinflussungsversuche aller hier betrachteten, intermediären Akteure bei der Schulinspektion im Medium Emotion herausgearbeitet werden konnten.

Unter den Vermittlungspraktiken finden sich ebenso Versuche der intermediären Akteure, die Konzentration im Vorfeld der Inspektionstage „auf die Chance der Bestandsaufnahme“ (SEB3|12) zu lenken und „die Idee [kongruiert zu kriegen], dass das ein Mehrwert ist“ (SFA1|110). Auch die Qualitätsprüfer:innen betonen gegenüber der Schule, dass sie als Verantwortliche für die Qualitätsanalyse „Daten und Hinweise, Impulse [liefern], die sie für ihre Schule und

Unterrichtsentwicklung nutzen können“ (QP3|4; vgl. Abschn. 7.2.2). Rückbeziehend auf die theoretischen Ausführungen von Schimank (2010) können diese Beeinflussungsversuche als Überzeugungsbemühungen durch *Verheißung* charakterisiert werden, da sie nicht durch Belohnung beeinflussen, sondern dadurch, dass sich – wie in diesem Fall – die beeinflusste Schule selbst belohnt, indem sie „sich […] einem angestrebten Ziel [hier der Schul- und Unterrichtsentwicklung, Anm. d. A.] näher bringt“ (S. 274).

Im bisher Erarbeiteten zeigt sich eine große Ähnlichkeit in den Beeinflussungsversuchen der intermediären Akteure gegenüber der Schule und, dass sie ihre „Einflusspotentiale bündeln“ (Schimank, 2010, S. 288). Gleichzeitig ähneln sich, den Schilderungen nach zu urteilen, auch die den Praktiken zugrundeliegenden Handlungslogiken. Sie zielen nämlich allesamt darauf ab, bei den schulischen Akteuren für eine hinreichende Akzeptanz der Qualitätsanalyse zu sorgen, die wiederum vor allem von den Qualitätsprüfer:innen und den Schulaufsichtsbeamt:innen als eine wichtige Bedingung dafür angesehen wird, dass die Qualitätsanalyse einen Nutzen für die Schulentwicklung hat (vgl. Abschn. 7.1.2.1, Abschn. 7.1.1.2). So schildert QP1 beispielhaft:

> Und wenn Du das nicht geschafft hast, ein enges Vertrauens- und Arbeitsverhältnis mit der Schulleitung aufzubauen, dann wird mit dem Bericht genau das passieren, der wird in irgendeiner Schublade landen und kein Mensch kümmert sich mehr darum. Aber wenn das geglückt ist, dann können Schulen wirklich auch daraus Nutzen ziehen. (QP1|16)

Mit diesem Befund erweitert sich die von Dietrich und Lambrecht (2012) herausgearbeitete Handlungslogik, dass neben den Verantwortlichen für Schulinspektion nach dieser Studie auch die Schulaufsicht und die Schulentwicklungsberatung nicht als Funktionsträger:innen, sondern „als ganze Menschen [in Erscheinung treten]“ (S. 64). Dies tun sie letztlich, um eine „*Basis* der Sicherstellung des strukturell ungewissen Erfolgs der Schulinspektion“ (Dietrich & Lambrecht, 2012, S. 65, Herv. i. O.) zu schaffen. Damit folgen die Akteure im praktischen Vollzug der Qualitätsanalyse dem in Deutschland vorherrschenden Entwicklungsmodus der *Entwicklung durch Einsicht* bei Schulinspektion und so auch der angenommenen Wirkerwartung, dass die Akzeptanz darüber mitentscheidet, wie die Schule die Ergebnisse der Inspektion für Entwicklungsprozesse nutzt (Böttger-Beer & Koch, 2008; vgl. Abschn. 2.3.1). Wenngleich diese Wirkfolge im Forschungsstand nicht in allen Facetten nachgewiesen werden konnte (vgl. Abschn. 3.1, Abschn. 3.2.2), ist im Abgleich der dort betrachteten Befunde mit den hier diskutierten Ergebnissen zur Handlungskoordination zumindest die

folgende Tendenz als plausibel anzunehmen: Nämlich, dass „Schulinspektionen dann wenig Nachhall finden [werden], wenn im Vorfeld und während der Schulinspektion negative Konnotationen mit diesem Steuerungsinstrument überwiegen" (Böhm-Kasper et al., 2016b, S. 46). Dabei kann eine über Beziehungsaufbau versuchte Einflussnahme in einem pädagogischen Kontext der erwünschten Wirkung zumindest nicht abträglich sein.

Und so können die geschilderten Beeinflussungsversuche dahingehend als erfolgreich angesehen werden, dass erstens alle hier befragten Schulleitungen die Qualitätsprüfer:innen überwiegend als „positiv" (SL4|24) wahrgenommen haben. Zudem betonen einige, dass durch den Kontakt „die große Angst erst mal weg [war]" (SL3|9) und sich dies z. T. positiv auf die Einstellungen zur Qualitätsanalyse auswirkte (vgl. Abschn. 7.1.2.4, Abschn. 7.2.2.1). Damit bestätigen sich Einstellungsmuster von Schulleitungen aus früheren Arbeiten (u. a. Behnke & Steins, 2017; Böhm-Kasper et al., 2016b; Böttcher et al., 2010; Gärtner & Wurster, 2009a, 2009b; vgl. Abschn. 3.1, Abschn. 3.2.1). Die positive Einstellung gegenüber der Qualitätsanalyse wird beispielsweise bei SL1 jedoch nicht nur damit begründet, dass „dieses Team sehr angenehm war" (SL1|144), sondern auch damit, dass sie „so gut abgeschnitten haben" (SL1|10). Ähnliche Zusammenhänge zwischen Akzeptanz der Schulinspektion und Inspektionsergebnis haben u. a. auch Gärtner et al. (2009) oder Böhm-Kasper et al. (2016) herausstellen können. Zusammenfassend lässt sich sagen: Es zeigen sich geeinte Beeinflussungsversuche intermediärer Akteure gegenüber den Schulleitungen und Kollegien durch Emotion bzw. Sympathie, d. h. über die Konstitution eines vertrauensvollen Verhältnisses zur Schule und durch *Verheißung*. Beides folgt der Logik einer Entwicklung durch Einsicht und dient der Herstellung von Akzeptanz.

Dass das Inspektionsergebnis als Einflusspotential *Wissen* genutzt wird, indem sich „Ego […] darum [bemüht], den anderen Anpassung an seine Handlungsintentionen aufzuerlegen" (Schimank, 2007, S. 38), soll im Folgenden thematisiert werden. So haben beispielsweise Kussau und Brüsemeister (2007a) herausgestellt, dass „die […] evaluationsbasierte Steuerung [und damit auch die Schulinspektion, Anm. d. A.] einen massiven Beeinflussungsversuch durch Berichtsformen und Berichtspflichten dar[stellt], der sich des Mediums ‚Wissen' bedient" (S. 38). Wie zu zeigen ist, wäre es allerdings zu kurz gegriffen, würde man diese Art der Beeinflussung im Inspektionskontext als einseitige Einflusskonstellation verstehen. Stattdessen stellt sie sich im Vergleich zur obigen Einflussnahme qua *Emotion* weitaus komplexer dar und zeigt eindrücklicher, dass sich „die Interdependenzbewältigung […] vielmehr als Abgleich von Einflusspotenzialen [vollzieht]" (Schimank, 2007, S. 38). Denn grundsätzlich ist

den Beeinflussungsversuchen, sei es den o. g. Vermittlungspraktiken oder diesen nun zu thematisierenden Einflussversuchen durch *Wissen* inhärent, dass sie „immer auch zurückgewiesen werden [können] oder unverstanden bleiben" (Dietrich & Lambrecht, 2012, S. 64; vgl. auch Konzept der Rekontextualisierung in Abschn. 2.1). Dies ist basierend auf den Ergebnissen dieser Arbeit beispielsweise dann der Fall, wenn die Schulen

> sagen, das ist eine Bewertung, die entspricht überhaupt nicht unserer Qualität und der Blick von außen ist ein ganz anderer als der Blick, den das System nach innen hat, sozusagen, dann ist die Akzeptanz nicht vorhanden [...] und dann ist die Wirksamkeit auch nicht da. (QP4|142)

Zwar zeigt sich basierend auf den Interviews mit den Schulleitungen, dass SL1 und SL3 das Inspektionsergebnis zum Unterricht infrage stellen, übergreifend wird jedoch vielmehr betont, dass „die Einschätzung der QA […] wenig von dem ab[weicht], was ich eigentlich auch vorher wusste" (SL3|88; vgl. Abschn. 7.1.2.4). Damit bestätigen sich Forschungsbefunde, die einen geringen Neuigkeitswert der Inspektionsergebnisse für die Schulleitungen aufweisen (u. a. Kleine, 2015; Preuße et al., 2019; Sommer, 2011b; vgl. Abschn. 3.1). In Verbindung mit den eingangs erwähnten Schulentwicklungsmaßnahmen im Vorfeld der Schulbesuchstage ist nachvollziehbar, dass die Schulleiter:innen die Qualitätsanalyse primär als „Lob" (SL2|4) und „Bestätigung der getanen Arbeit" (SL1|8) empfinden. Auch in den Interviews mit den Qualitätsprüfer:innen finden sich Hinweise, dass ihnen wichtig ist, in der Rückmeldung der Ergebnisse, „heraus[zu]stellen, was Schulen gut machen" (QP1|4). Insofern kann mit der vorliegenden Arbeit und aus Sicht der Schulleiter:innen weniger die Erkenntnisfunktion der Qualitätsanalyse, sondern vielmehr die von Feldhoff (2017) identifizierte „Anerkennungsfunktion" (S. 14) empirisch gestützt werden (vgl. Abschn. 3.1). Zugleich untermauert dieser Befund auch die offenbar in der Rückmeldung der Ergebnisse vorherrschende „Lobkultur" (Preuß et al., 2015, S. 133).

Kongruent zu den bestehenden Befunden und den hier befragten Schulleitungen schildern auch die in dieser Arbeit interviewten Schulaufsichtsbeamt:innen, dass die Inspektionsergebnisse grundsätzlich mit ihren eigenen Sichtweisen auf die Schulen übereinstimmen und von daher für sie ebenso einen geringen Neuigkeitswert besitzen (vgl. Abschn. 7.1.2.2, Abschn. 3.2.1). Es wird jedoch auch von Einzelfällen berichtet, in denen „nichts deckungsgleich zu kriegen [war]" (SFA4|32). Wie bereits im Forschungsstand herausgestellt wurde, kann das Inspektionsergebnis den Eindruck der Schulaufsicht über die inspizierte

Schule irritieren, weil sie zunächst für ihre Sichtweise Plausibilität beanspruchen (Heinrich, 2015, 2017; Schubert, 2013a; vgl. Abschn. 3.2.2). Eine solche Diskrepanz zum Inspektionsergebnis bewerten die in dieser Arbeit interviewten Schulaufsichtsbeamt:innen als „hochproblematisch“ (SFA3|38) für den weiteren Entwicklungsprozess der Schule. Es ist für die Schulaufsicht häufig ein Grund, nach der Rückmeldung der Ergebnisse mit den Qualitätsprüfer:innen „ins Gespräch [zu] gehen“ (SFA4|28; vgl. Abschn. 7.2.3.1). Angesichts dieser Befunde zeigt sich, dass „‚Evidenz‘ [hier im Sinne des Inspektionsergebnisses, Anm. d. A.] an sich keine systemische Passung an den Schnittstellen der unterschiedlichen Akteure her[stellt]. ‚Evidenz‘ selbst ist eine Angelegenheit von Aushandlung“ (Diedrich & Maritzen, 2020, S. 161). Inwiefern die Schulaufsichtsbeamt:innen die von Stryck (2000) als wichtig erachtete Sinnstiftungsarbeit für Daten der externen Evaluation leisten, damit sie „von den Schulen als für ihre Programmatik, Selbstkonzeptionierung und Steuerungspraxis relevant identifiziert werden können“ (S. 123), dürfte also auch davon abhängen, inwiefern sich das Wissen durch die Qualitätsanalyse mit ihrem eigenen Eindruck in Passung befindet. Gebündelt lässt sich formulieren: Beeinflussungsversuche, die sich dem Medium *Wissen* durch das Inspektionsergebnis bedienen, können unter Umständen durch Eigenwahrnehmungen insbesondere der Schulaufsicht konterkariert und von den schulischen Akteuren als Anerkennung getaner Arbeit reinterpretiert werden.

Basierend auf den Interviews mit den Schulentwicklungsberater:innen zeigt sich ferner, dass nicht nur das Inspektionsergebnis, das sie in der Regel für „stimmig“ (SEB2|42) halten, als wissensbasiertes Einflusspotential genutzt wird. Neben den Versuchen, „die Bereitschaft hervorzuarbeiten, dass die [Schulen, Anm. d. A.] sich auch damit auseinandersetzen“ (SEB3|22), bringen sie auch ihr eigenes Wissen als Einflusspotential ein. So berichten sie mit Blick auf die Beratungsleistungen von „Fortbildungen mit dem ganzen Kollegium“ (SL3|61), um dort „Information über Aspekte der Schul- und Unterrichtsentwicklung allgemein“ (SEB4|10) zu geben oder um themenspezifisch Fachwissen häufig in Bezug auf Unterrichtsentwicklung zu vermitteln. Zweitens realisieren sie „Beratungsgespräch[e]“ (SL1|20) etwa in Vorbereitung auf die Qualitätsanalyse „mit einer Steuergruppe […] und wenn es eben keine Steuergruppe gab, mit der Schulleitung zusammen“ (SEB2|20), um einen „Arbeitszeitplan“ (SEB3|20) für das Zusammenstellen der Portfolios zu erstellen. Drittens wird davon berichtet, dass sie die Schulen bei der Etablierung von Steuergruppen unterstützen bzw. eine „Steuergruppenfortbildung“ (SEB1|6) anbieten (vgl. Abschn. 7.2.2.3). Damit realisieren sie im Kontext der Qualitätsanalyse Unterstützungsangebote, die sich auf die

„Trias der Schulentwicklung, die Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ (Bezirksregierung Münster, 2019, S. 12; Rolff, 2013; vgl. Abschn. 2.1) beziehen.

Angesichts dieser Erkenntnisse zu Setting und Inhalt der Beratungsleistungen bedarf die von Rauh und Dedering (2013) erstellte Typisierung von Beratenden im Schulkontext einer Modifizierung (vgl. Abschn. 3.2.3). Obwohl staatliche Schulentwicklungsberater:innen zu den schulnahen Beratenden zählen und nach den Autorinnen primär „Beratung des Gesamtkollegiums einer Schule im Bereich der Unterrichtentwicklung vornehmen“ (Rauh & Dedering 2013, S. 265), beraten sie im Kontext der Qualitätsanalyse offenbar auch Teilgruppen des Kollegiums im Bereich der Organisations- und Personalentwicklung. Diese Aufgabenbereiche sahen Rauh und Dedering (2013) primär bei den schulfernen Beratenden. Aufgrund dieser Ergebnisse können staatliche Schulentwicklungsberater:innen im Kontext von Schulinspektion als „hybride“ Beratungstypen charakterisiert werden, weil sie offenbar das gesamte Spektrum der Beratungsleistungen abzudecken versuchen.

Im Gegensatz zu den Schulentwicklungsberater:innen beraten die Schulaufsichtsbeamt:innen im Kontext der Qualitätsanalyse hauptsächlich die Schulleitung, ggf. mit Steuergruppe (vgl. Abschn. 8.1). Auch weist die Akteurskonstellation zwischen Schulaufsichtsbeamt:innen und Schulleitung im Gegensatz zu allen anderen hier betrachteten Interdependenzbezügen einen wesentlichen Unterschied auf: Sie ist eine auf Dauer gestellte hierarchische Beratungskonstellation. Dabei zeichnet sie sich durch ein dilemmatisches zwischen Kontrolle und Beratung changierendes Verhältnis und einer immer mehr „prozessual-nondirektiv-moderierend ausgerichteten Schulaufsichtstätigkeit“ (Rürup, 2020, S. 22) aus (vgl. Abschn. 2.1, Abschn. 8.1). Wie sich dies in der Handlungskoordination bei der Qualitätsanalyse niederschlägt und welche Rollenkonflikte sich dabei zeigen, soll nun abschließend präzisiert werden.

Wie in Abschnitt 7.2.2.2 herausgestellt, ist die „Prozessbegleitung […] immer abhängig von den Gegebenheiten [der Schule, Anm. d. A.], die gerade da sind“ (SFA1|76) und zeigt damit, dass die Schulaufsicht situationsadäquat unterschiedliche Handlungsformen einsetzt. Governanceanalytisch kann die Beratung der Schulaufsicht zunächst als *wechselseitige Beeinflussung* gefasst werden. So können beispielsweise „im Dialog mit Schulen, etwa im Zuge von Gesprächen, normative Erwartungshaltungen generiert [werden] und beeinflussen auf diesem Weg Handlungen schulischer Akteure“ (Jesacher-Rößler & Kemethofer, 2020, S. 241). Hiervon berichtet SFA4, indem betont wird, dass eine solche Beratung die „Möglichkeiten [bietet], die Dinge, die das Land auflegt als Unterstützung,

wenn Sie jetzt mal an den Referenzrahmen […] denken, den immer auch nochmal dann zu lancieren“ (SFA4|34; vgl. Abschn. 7.2.2.2).

Darüber hinaus „kann die Schulaufsicht […] versuchen, die Schulen zu beeinflussen, z. B. indem sie kontrolliert, was die Schulen tun und dies mit Konsequenzen verbindet“ (E. D. Klein, 2021, S. 198 f.) Nach Schimank (2007) könnte hierbei *Macht* als Einflusspotential zum Einsatz kommen, und zwar als ein Medium „der Erzeugung von Fügsamkeit, das nicht auf geteilte Überzeugungen bzw. affektive Sympathie […] angewiesen [ist]“ (S. 39). In den Ergebnissen dieser Arbeit zeigt sich, dass die Schulaufsichtsbeamt:innen dieses Einflusspotential unterschiedlich bemühen. Auch wenn nachfolgend an beispielhaften Zitaten SFA1 und SFA3 eher als diejenigen identifiziert werden, die dieses Einflusspotential im Vergleich zu SFA2 und SFA4 eher weniger nutzen, heißt das nicht, dass dies als grundsätzliche Zuschreibung der interviewten Schulaufsichtsbeamt:innen zu verstehen ist.

So betont SFA1: „Ich greife nicht steuernd ein, das ist mir wichtig, ich greife immer nur beratend ein. Und die Schule ist ein eigenes System und muss annehmen oder auch nicht annehmen. Und das darf sie auch, nur dann kann es auch funktionieren“ (SFA1|76). Dieser Modus scheint für Schulen, die sich der Aufgabe ihrer Selbststeuerung verschreiben haben und bei denen die Schulleitung „die Kompetenz [hat], ganz eigenverantwortlich die nötigen Schritte tun zu können“ (SFA3|18) angemessen (vgl. Abschn. 8.1). Problematisch wird es dann,

> **wenn Schulen ihrer Eigenverantwortung nicht mehr gerecht werden, [denn, dann, d. A.] muss interveniert werden**. Beratung *ohne* Kontrolle ist aus Sicht der staatlichen Verantwortung für das Schulwesen nicht denkbar [...], Eine ‚sanfte‘ Steuerung, die ausschließlich auf gute Argumente, Kommunikation und Überzeugung setzt, die schulische Entwicklungsprozesse lediglich moderiert und ansonsten für die Ressourcen zuständig ist und entsprechende Serviceleistungen bietet, dürfte in der Breite und unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit erfolglos bleiben. (Jacobs, 2019, S. 76, Herv. i. O.)

Aus dem Forschungsstand, insbesondere den Erkenntnissen von Böttcher et al. (2010), Lambrecht und Rürup (2012) sowie Wurster et al. (2020) ist bekannt, dass die Schulaufsichtsbeamt:innen ihre Möglichkeiten bei unbefriedigenden Schulentwicklungsprozessen jedoch für begrenzt halten (vgl. Abschn. 3.2.1). In der vorliegenden Arbeit empfindet besonders SFA3 die „eigene Einflussmöglichkeit als sehr gering“ (SFA3|22) und führt weiter aus:

> Wenn ich die Einzige bin, die da Probleme sieht in einer Schule oder die Qualitätsanalyse meine Wahrnehmung unterstützt durch die Ergebnisse, aber wenn ich dennoch

> dann in der konkreten Arbeit die Einzige bin, die die Probleme wahrnimmt, dann ist das [die Qualitätsanalyse, Anm. d. A.] ein Instrument, das verpufft. [...] das [ist] ein Punkt, der mir am meisten zu schaffen macht, weil das [...] vieles in Frage [stellt], wofür ich angetreten bin, Schulaufsicht zu machen. [...] ganz realistisch und nüchtern gesehen, da sind die Schulen am längeren Hebel. (SFA3|30–36)

Dies ist insofern fatal, weil die Schulaufsicht in diesem Fall sehenden Auges die Schule sich selbst überlässt oder überlassen muss und ihrer staatlichen Gewährleistungspflicht nicht nachkommen kann oder in einer überbetonten Rhetorik als Unterstützungsinstanz nicht nachkommen darf oder will (vgl. Abschn. 8.1 sowie in Abschn. 8.3 weiterführende Überlegungen).

Schaffen es die Schulaufsicht und die Schulleitung, in ihrer Beratungskonstellation „bindende Vereinbarungen miteinander zu treffen und fortan auf dieser Grundlage miteinander zu agieren, bewegen sie sich in einer Konstellation, deren Modus der Handlungsabstimmung wechselseitiges Verhandeln ist“ (Schimank, 2010, S. 305). Weil Schimank (2010) mit der bindenden Vereinbarung einen „formellen, meist schriftlich fixierten Vertrag“ (S. 310) meint, kann der Zielvereinbarungsprozess zwischen Schulleitung und Schulaufsicht als *Verhandlung* identifiziert werden. Dass die Überführung der Handlungsabstimmung in den Modus der *Verhandlung* aktiv von der Schulaufsicht zu gestalten ist, zeigt sich u. a. dadurch, dass sie für die Nutzung der Inspektionsergebnisse motivieren, aber auch „unglaublich mahnen und sagen [müssen], Sie wissen, wir müssen jetzt noch die Zielvereinbarung verschriftlichen“ (SFA2|58). In einer solchen *wechselseitigen Verhandlung* kann unter Umständen auch verstärkt auf *Macht* als Einflusspotential zurückgegriffen werden, wie SFA4 beispielsweise schildert:

> In intensiven Auseinandersetzungen mit Schulleitung [gab] es [..] eine Dienstverpflichtung, eine Anweisung zu verschiedenen Fortbildungen [...]. Das war unglaublich schwer, weil wir so nicht aufgestellt sind. Unser pädagogischer Habitus, der ist so anders. Wir versuchen das immer mit positiven, unterstützenden, wertschätzenden, motivierenden Worten, aber da war das nicht mehr. Und da brauchte es auch diese absolut klare Ansage. (SFA4|54)

Was sich hier andeutet, kann nach Schimank (2010) als Intra-Rollenkonflikt betitelt werden, weil die Erwartungen, die an die Schulaufsicht in ihrer Doppelfunktion von Aufsicht/Kontrolle und Unterstützung gestellt werden, nicht komplikationslos im Rollenhandeln vereint werden können (vgl. Abschn. 2.2). Entsprechend muss die Schulaufsicht hier aus ihrem grundsätzlichen Rollenverständnis als unterstützende Beratende ausbrechen und stärker als die „unliebsame Kontrollinstanz“ (Heinrich, 2017, S. 167) auftreten (vgl. Abschn. 8.1).

Der Unterschied von Beeinflussungsversuchen und *Verhandlung* ist wesentlich dadurch bestimmt, dass sich letztgenannter Modus der Handlungskoordination gerade durch bindende Vereinbarungen auszeichnet und nicht – wie Klein (2021) skizziert – dadurch, dass die „Schulaufsicht sich in diesem Zusammenhang dazu entscheiden [kann], den Schulen Angebote zu machen, ihnen dabei aber die Wahl zu lassen, ob sie diese nutzen möchten oder nicht" (S. 199). Klar ist, dass die Zielvereinbarung als „Papier […] kein Entwicklungsprozess [ist]" (SEB4|42), sie ermöglicht den Akteuren aber im Gegensatz zur *Beobachtung* und *Beeinflussung* dahingehend eine Entlastung, dass sie „ihre Wachsamkeit hinsichtlich des zukünftigen Handelns ihrer Gegenüber [hier der Schule, Anm. d. A.] stark absenken [kann], ohne dadurch ihr Interesse an Erwartungssicherheit zu vernachlässigen" (Schimank, 2010, S. 313).

Weitaus problematischer ist, dass die o. g. „Beeinflussung der Schulleitungen durch die Schulaufsicht überschaubar bleibt, steht doch die Schulaufsicht […] selbst unter Einsparzwängen und Reformdruck" (Berkemeyer, 2020, S. 381). Dies wurde in Abschnitt 2.1 allgemein für die Schulaufsicht in Deutschland und in Abschnitt 5.1 für die Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen herausgestellt. Hinzu kommt, wie im Forschungsdiskurs in Abschnitt 3.2.1 aufgearbeitet, die personelle Unterbesetzung und hohe Arbeitsdichte der Schulaufsicht, insbesondere für die Schulform Grundschule in NRW (Bogumil et al., 2016). Ein solcher „Ressourcenmangel [kann] in der einen oder anderen Hinsicht […] das Rollenhandeln beeinträchtigen oder sogar ganz verhindern, dass der Akteur seiner Rolle entsprechend auftreten kann" (Schimank, 2010, S. 73; vgl. Abschn. 2.2). Dies zeigt sich in der vorliegenden Arbeit und damit im Kontext der Qualitätsanalyse dadurch, dass die Schulaufsichtsbeamt:innen selbst von begrenzten „zeitlichen Rahmenbedingungen" (SFA3|30) sprechen. Auch die anderen Akteure, insbesondere die Schulleitungen und die Qualitätsprüfer:innen wie auch einige Schulentwicklungsberater:innen berichten von einer hohen „Arbeitsbelastung" (SL3|27) und fehlendem Personal in der Schulaufsicht. Damit plausibilisieren die Befragten, dass die schulaufsichtliche Begleitung der Schulen im Prozess der Qualitätsanalyse nicht in dem zeitlichen Umfang stattfinden kann, wie das von Schulaufsicht oder Schule gewünscht ist (vgl. Abschn. 7.2.2.2). Governanceanalytisch könnte man sagen: Die Schulaufsicht ist in ihren Einflusschancen auf die Schule beschränkt, weil ihr Verfügungsfähigkeiten im Sinne von Ressourcen fehlen. Dass hiervon offenbar auch die Unterstützung der Schule bei der Schulinspektion insgesamt wie auch der Zielvereinbarungsprozess beeinträchtigt wird, ist empirisch mit dieser Arbeit nun nochmals untermauert worden (u. a. Kleine, 2015; Schubert, 2013a; Ulber, 2010; vgl. Abschn. 3.2.2). Die Abbildung 8.2 modelliert zunächst die zuvor entfaltete Interpretation der empirisch gefundenen Modi der Handlungskoordination, woraufhin sich dann ihre kritische Betrachtung in Verbindung mit den Leitfiguren aus Abschnitt 8.1 anschließt.

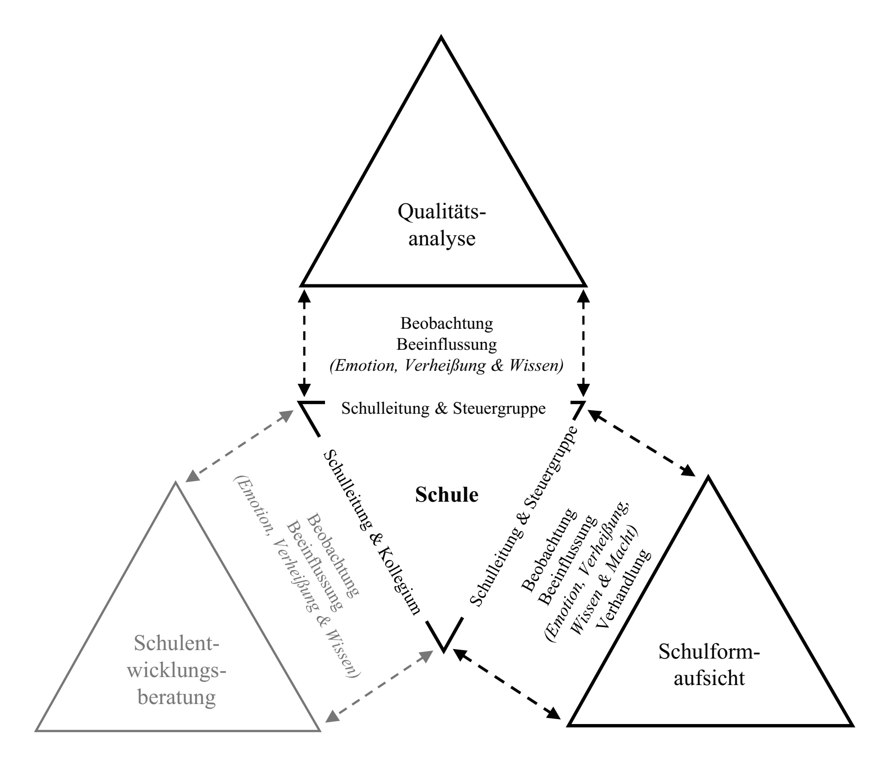



**Abb. 8.2** Modi der Handlungskoordination zwischen intermediären Akteuren und Schule (eigene Darstellung)

Zusammenfassend zeigt sich angesichts der hier detailliert herausgearbeiteten Modi der Handlungskoordination zwischen den intermediären Akteuren und der Schule respektive der Schulleitung ein Handeln, dass als (indirektes) *Steuerungs*handeln angesehen werden kann. Dies gilt zumindest dann, wenn man die Definition Neuer Steuerung als Versuch der „Lenkung des Verhaltens von Akteuren" (Benz, 2004a, S. 20; vgl. Abschn. 2.1) zugrunde legt. Dass die Akteure selbst ihr Handeln eher als Unterstützungs- denn als Steuerungshandeln charakterisieren (vgl. Abschn. 8.1), kann dabei als bewusste Strategie verstanden werden: Offenbar erscheint es für die intermediären Akteure nicht sinnvoll, ihre Beeinflussungsversuche als steuernd zu umschreiben, weil dies ein Entwurf wäre, der – weil alltagssprachlich negativ konnotiert – der potenziellen Wirkung ihrer

Lenkungsversuche auf der Mesoebene zuwiderlaufen könnte. Mit anderen Worten: Der Begriff Steuerung könnte seitens der Schule oder Schulleitung Reaktanz hervorrufen, weil die Schulleiter:innen beispielsweise selbst „wissen, wo Schulentwicklung hinzugehen hat“ (SL1|36) und „was wir brauchen“ (SL4|46). Eine plausible theoretische Erklärung für dieses Phänomen liefert auch die Argumentation Berkemeyers (2021). Der Autor sieht Schulinspektion von Seiten der Bildungsadministration

> als Unterstützungssystem einer qualitätsorientierten Einzelschulentwicklung verstanden und etikettiert. Dass dabei die Differenz zwischen Diagnose, Controlling, Steuerung und Unterstützung keine weitere Beachtung erfährt, ist schulentwicklungstheoretisch problematisch. Dies gilt vor allem deshalb, weil der Unterstützungsbegriff alltagssprachlich hochgradig positiv konnotiert ist, derjenige der Steuerung hingegen eher negativ. So kommt es, dass die nicht selten programmatischen Diskurse der Schulentwicklung einfach auf den Begriff der Unterstützung umstellen, um kritische Anfragen zu vermeiden. So kann dann ein Programm der ‚Neuen Steuerung‘ [wie die Schulinspektion, Anm d. A.] zu einem breit angelegten Unterstützungsprogramm der Schulentwicklung umgedeutet werden. (S. 20 f.)

Diese Umdeutung konnte in diesem und dem vorherigen Abschnitt empiriebasiert angesichts der Schilderungen der intermediären Akteure nachgezeichnet werden. Damit wirkt die proklamierte Leitfigur der Eigenständigkeit der Schule bis in die subjektiven Vorstellungen der Akteure zur Qualitätsanalyse hinein und markiert – so zeigt es sich auch in der obigen Interpretation – durchaus eine Grenze der verschiedenen Lenkungsabsichten. Bedenkt man die oben herausgearbeiteten verschiedenen Beobachtungs- und Beeinflussungsversuche (in den jeweiligen Subdimensionen), zeigt sich im Einklang mit den Leitfiguren *Eigenverantwortlichkeit der Schule* und *Unterstützung* aus Abschnitt 8.1 eine bemerkenswerte Vielfalt an Versuchen der „‚sanfte[n]‘ Steuerung“ (Jacobs, 2019, S. 76).

„Kritische Anfragen“ (s. o., Berkemeyer, 2021, S. 21) könnten genau an der Stelle formuliert werden, an der (freiwillige) Unterstützung aufhört, die Schule ihrer Eigenverantwortung nicht mehr gerecht wird oder werden kann und „Schulinspektion [und damit alle involvierten Akteure, Anm. d. A.] als Organ der staatlichen Gewährleistungsverantwortung“ (Maritzen, 2008, S. 92) gefragt ist. Dann ist Steuerung als „aktiver Prozess des Eingreifens“ (Böttcher, 2017d, S. 80) verlangt, woraufhin die Leitfiguren *Eigenverantwortlichkeit der Schule* und *Unterstützung* seitens der intermediären Akteure nicht mehr mobilisiert werden könnten. Eine solche Art von Steuerung wäre gemäß der Regelungsstrukturen Aufgabe der Schulaufsicht (vgl. Abschn. 2.1) und zeigt sich angesichts der berichteten und diskutierten Befunde in dieser Studie allenfalls punktuell. In dieser Logik würde dann nur bei dem zuletzt beschriebenen Modus der *Verhandlung* von (nicht mehr „sanftem“) *Steuerung*shandeln gesprochen werden können.

### 8.2.2 „Das ist dann so eine Gratwanderung“: Zwischen Abgrenzung und grenzüberschreitender Koordination auf der intermediären Ebene

Vorausgesetzt, die Akteure der intermediären Ebene kommen in einen gemeinsamen Handlungszusammenhang (vgl. Abschn. 8.1), so lässt sich – anders als im vorherigen Abschnitt – lediglich der Modus der *wechselseitigen Beobachtung* als Form der Handlungskoordination identifizieren (vgl. Abschn. 7.2.3). Denn im Gegensatz zur Interaktion mit den schulischen Akteuren handelt es sich hier „nicht um Konstellationen, in denen zwischen den Akteuren gezielte Einflussnahmen oder Verhandlungen stattfinden“ (Schimank, 2010, S. 227).[2] Innerhalb des Modus *Beobachtung* sind nachfolgend vor allem die situative Ausgestaltung der Rollen der intermediären Akteure während der Rückmeldung der Inspektionsergebnisse, die damit verbundenen Abgrenzungsproblematiken und die Realisierung grenzüberschreitender Koordination diskussionswürdig (vgl. Abschn. 2.2).

So zeigt sich zunächst, dass die in den Interviews artikulierten Rollenverständnisse der intermediären Akteure neben den Leitfiguren *Eigenverantwortlichkeit der Schulen* und *Unterstützung*, die in Abschnitt 8.1 herausgestellt wurden, auch „Versuche einer Rollenbestimmung durch Differenzherstellung“ (Heinrich, 2017, S. 159) beinhalten. Denn alle befragten Akteure der intermediären Ebene, insbesondere die Qualitätsprüfer:innen und die Schulentwicklungsberater:innen grenzen sich bei der Beschreibung ihrer Rolle von den anderen Akteuren ihrer Ebene oder deren Zuständigkeiten ab (vgl. Abschn. 7.1.3). So betonen etwa die Qualitätsprüfer:innen, dass sie „Impulse setzen müssen für Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (QP2|40), aber „nicht […] beraten. Das ist ganz klar abgetrennt von Schulaufsicht. Und die Schulen nachher begleiten machen wir eben auch nicht“ (QP2|6). Ähnlich unterstreichen die Schulentwicklungsberatenden, dass sie kein „verlängerte[r] Arm der Schulformaufsicht“ (SEB1|32) und auch nicht „der Qualitätsanalyse [sind]“ (SEB3|10). Eine solche Abgrenzung ist in den Regelungsstrukturen grundgelegt, da die Aufgabe der Beratung den Schulaufsichtsbeamt:innen zugeschrieben und von den Qualitätsprüfer:innen abgrenzt

[2] Hiervon ausgenommen ist lediglich der Beeinflussungsversuch qua *Wissen* aus der Perspektive der Qualitätsprüfer:innen, der im vorherigen Abschnitt thematisiert wurde. Nicht berücksichtigt wird im Nachfolgenden der sogenannte „Exit“ (Schimank, 2007, S. 35), der den Ausstieg eines Akteurs aus einer Konstellation bezeichnet. Dies ist in der vorliegenden Arbeit dann der Fall, wenn die Schule die staatlichen Schulentwicklungsberater:innen nicht mehr in Anspruch nimmt oder, wenn die Qualitätsprüfer:innen die Konstellation nach der Rückmeldung der Ergebnisse verlassen. Sie sind nach Schimank (2007) uninteressant, weil damit auch die Interdependenz erlischt.

ist und die staatliche Schulentwicklungsberatung sich durch Unabhängigkeit auszeichnet (vgl. Abschn. 5.2.1).

Empirisch gesehen komplettiert dieser Befund bestehende Wissensbestände, da in den Arbeiten von Adenstedt (2016) und Heinrich (2017) bereits jeweils das Abgrenzungsbedürfnis der staatlichen Schulentwicklungsberatung bzw. der Schulinspektion gegenüber der traditionellen Schulaufsicht thematisiert worden ist (vgl. Abschn. 3.2.2, Abschn. 3.2.3). Es scheint so, als würde sich dieses Bedürfnis im Kontext der Qualitätsanalyse und damit bei gemeinsamen oder sich überschneidenden Arbeitskontexten noch verstärken.

In den dargestellten Ergebnissen hat sich jedoch auch gezeigt, dass diese in der Selbstdarstellung geradezu überdeutlich gezogenen Grenzen in der geschilderten Handlungskoordination durchaus verschwimmen. In der Perspektive der Educational Governance wird dies wie folgt hergeleitet: „Da sich die zu bearbeitenden Aufgaben und Probleme nicht an Grenzen der Zuständigkeit halten, werden sie beinahe systematisch überschritten“ (Kussau & Brüsemeister, 2007a, S. 32). Dieses theoriebezogene Postulat kann mit den hier vorliegenden Ergebnissen empirisch gestützt werden und wird nun an zwei prominenten Beispielen illustriert und diskutiert. Dies erfolgt einerseits anhand der Gratwanderung zwischen Impulsgebung und Beratung der Qualitätsprüfer:innen und andererseits anhand der Realisierung von grenzüberschreitender Koordination im veränderten Rückmeldeformat (vgl. Abschn. 5.2.3).

Zum Erstgenannten zeigt sich, dass die in den Regelungsstrukturen grundgelegte und in den Rollenverständnissen sich wiederfindende Trennung von Impulsgebung und Beratung in der Praxis für die Qualitätsprüfer:innen weitaus diffiziler zu realisieren ist. So schildert etwa QP2:

> Also ich denke, dass wir in der Rolle schon auch Impulse setzen müssen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Und dann in dem Bericht auch formulieren, aus Sicht des Qualitätsteams könnte man an der Stelle... Also so, ja, das ist dann so eine Gratwanderung, ist das jetzt ein Impuls oder ist das eine Beratung? (QP2|40)

Ähnlich haben bereits Lohmann und Reißmann (2007) darauf hingewiesen, dass „im Kontext der Inspektion […] jedes Gespräch über anstehende Fragen oder Probleme von Schule und Unterricht auch eine implizit beratende Funktion haben [kann]“ (S. 20). Die Ergebnisse der hier vorliegenden Arbeit zeigen, dass offenbar Verhaltensunsicherheiten in Bezug auf die „Schnittstelle Impulsgebung / Beratung“ (QP3|6) bestehen, weil offenbar fraglich ist, „wo hört unser Auftrag auf oder fängt er an?“ (QP3|6). Offenbar scheinen die in den Regelungsstrukturen versuchten Rollenbestimmungen den Akteuren in der Praxis keine Erwartungssicherheit zu geben, weil sie „nur mehr oder weniger vage umschrieben sind“

(Schimank, 2010, S. 72). Insofern ist von den Qualitätsprüfer:innen – ähnlich wie bei den Schulaufsichtsbeamt:innen – eine gewisse Ambiguitätstoleranz gefordert.

Ferner zeigt sich, dass sich die befragten Qualitätsprüfer:innen, insbesondere QP1, QP3 und QP4, wünschen, „mehr in die Beratung ein[zu]steigen" (QP1|6; vgl. Abschn. 7.3). Im Abgleich mit obigem Rollenverständnis und den normativen Regelungsstrukturen liegt hier ein klassischer Person-Rolle-Konflikt vor, weil das persönliche „Interesse" (QP4|178) weitaus mehr umfasst als ihnen nach der QA-VO an Zuständigkeiten zugeschrieben wird. Insbesondere QP3 plädiert dafür, die „starre Trennung auf[zu]heben" (QP3|65), die ihnen durch die QA-VO auferlegt ist, was nach Schimank (2010) als *Abweichungsverstärkung* bezeichnet werden kann, weil hier die Qualitätsprüfer:innen in einer Beobachtungskonstellation versuchen, eine „Strukturveränderung" (S. 235) zu erwirken.

Dass die Qualitätsprüfer:innen diesem Wunsch in der Praxis bereits zu entsprechen versuchen, indem sie Empfehlungen in der Rückmeldung der Ergebnisse aussprechen, Beratungen im Anschluss an die Rückmeldung realisieren oder im Erläuterungsgespräch einbinden, zeigt sich in der geschilderten Handlungskoordination mit der Schule. Auch eröffnet das veränderte Rückmeldeformat für die Qualitätsprüfer:innen Handlungsspielräume, beratend tätig zu werden (vgl. Abschn. 7.2.2.1). Es zeigt sich also, dass sie ihre Rollen entsprechend ihren Bedürfnissen modifizieren (vgl. hierzu *role making* in Abschn. 2.2). Mit Blick auf die Forschungsbefunde zeigt sich, dass weder der Wunsch der Inspekteure noch die „Grenzüberschreitung […] der eigenen Rolle" (Brüsemeister et al., 2016, S. 65) durch die Realisierung von Entwicklungsempfehlungen gänzlich neu ist (u. a. Dedering & Sowada, 2013; Heinrich, 2017; Preuß et al., 2015; vgl. Abschn. 3.2.2).

Der bisherige Forschungsstand kann durch die erläuterten Befunde insofern ergänzt werden, als dass gezeigt werden konnte, wie die QA-Teams in der Beobachtungskonstellation zur Schulaufsicht ihr Handeln an das Handeln der Schulaufsicht oder ihre antizipierte Einstellung anpassen. Denn schließlich wüssten sie, in welchen Fällen „die Schulformaufsicht nichts dagegen hat, wenn man auch mal in die Beratungsschiene reingeht" (QP4|124) und so wüssten sie „auch, wie man sich zu verhalten hat" (QP4|120, vgl. Abschn. 7.2.3.1). Inwiefern also das oben geschilderte Beratungsinteresse weiterverfolgt wird, hängt auch vom Verhalten bzw. der antizipierten Einstellung der Schulaufsicht ab. Es handelt sich demnach um eine Anpassung der Qualitätsprüfer:innen aufgrund direkter oder indirekter Wahrnehmung der Schulaufsichtsbeamt:innen. Ferner wird eine solche Anpassung damit begründet, dass sie „Schulformaufsicht entlasten [könnten]" (QP4|178) und ihre Initiativen ferner damit legitimiert, dass Schulen, die keine kompetente Schulleitung haben, unterstützt werden müssten. „Und wer

kann das nicht besser machen als wir, die gerade in diese Schule eingetaucht sind?“ (QP1|8). Ferner wäre es für die Qualitätsprüfer:innen selbst „optimal […], wenn wir die Schulen weiter begleiten könnten in ihrem Entwicklungsprozess“ (QP4|178). Alles in allem geht mit ihrer vermehrten Beratungstätigkeit einher, mehr „Wirksamkeit zu erzeugen“ (QP3|12) bzw. mehr eigene Wirksamkeit zu erleben, weil sie dann nach der Rückmeldung der Ergebnisse „nicht so rausgekickt werden“ (QP4|178). Hieran zeigt sich – wie auch bei den dargestellten Vorschlägen zur Nachphase in Abschnitt 7.3 –, dass Beweggründe für die geschilderte *Abweichungsverstärkung* vielfältig sind, sich überlappen können und nicht ausschließlich mit dem Unterstützungsbedarf der Schule plausibilisiert werden. Letztlich geht es potenziell auch um die Sicherung und Legitimierung des eigenen Fortbestehens. Es kann hier nicht die Frage beantwortet werden, inwiefern eine solche Rollenverschiebung der Qualitätsprüfer:innen hin zu mehr Beratung für die Qualitätssicherung und -entwicklung schulischer Qualität funktional ist bzw. sein kann oder ob es hier lediglich um die Befriedigung der eigenen Interessen geht.

Bevor nun auf die grenzüberschreitende Koordination im veränderten Rückmeldeformat eingegangen wird, sei an das Transferproblems (vgl. Abschn. 3.1) erinnert: Schulentwicklungsmaßnahmen werden nach einer Schulinspektion nicht in dem Maße eingeleitet, wie es bei der Einführung des Steuerungsinstruments erwartet wurde. Im Wissen um dieses Problem wird als Teil der Lösung eine stärkere Verzahnung relevanter Akteure bei der Schulinspektion angeregt (u. a. Gärtner, 2021). So haben etwa Müller und Klein (2019) hervorgehoben, dass sich „nicht zuletzt an der Schnittstelle zur Schulaufsicht und zum Unterstützungssystem entscheidet […], ob tatsächlich eine verlässliche und systematische Übergabe der Ergebnisse der externen Evaluation stattfindet“ (S. 213). Wie in dieser Arbeit auch illustriert wurde, hat diese Forderung Eingang in die Weiterentwicklung der Inspektionsverfahren gefunden (vgl. Abschn. 2.3.2), weswegen nun auch bei der nordrhein-westfälischen Qualitätsanalyse schulpolitisch vielfach die Zusammenarbeit zwischen Schule, Schulaufsicht, Qualitätsanalyse und Schulentwicklungsberatung proklamiert wird.

Auf Grundlage der Ergebnisse in Abschnitt 7.2.3 kann mit Blick auf die Zusammenarbeit der Akteure Verbesserungspotential ausgemacht werden. Denn es wurde deutlich, dass angesichts der in diesem Abschnitt eingangs geschilderten institutionellen Grenzen z. T. Unsicherheiten bestehen, die sich auf die „Verschwiegenheitspflicht“ (SFA3|42) gegenüber der Schule beziehen. Offenbar scheint nicht oder unzureichend geklärt, inwiefern man auf der intermediären Ebene im Kontext einer verstärkt auf Zusammenarbeit bedachten Qualitätsanalyse „jetzt wirklich über Schulen sprechen darf“ (SFA3|76).

Dies könnte auch erklären, weshalb die Zusammenarbeit zwischen Qualitätsprüfer:innen und Schulaufsichtsbeamt:innen oder zwischen Schulaufsichtsbeamt:innen und Schulentwicklungsberater:innen offenbar eher in bestehende, vertrauensvolle Beziehungsgefüge eingebettet ist und diese verstetigt (vgl. Abschn. 7.2.3.2, Abschn. 7.2.3.3). Wie in Abschnitt 7.2.4 angedeutet, lässt sich folgern, dass sich aus den bestehenden Beziehungen gewissermaßen diejenigen Akteurskonstellationen formieren, die gemeinsam das veränderte Rückmeldeformat realisieren, wie das folgende Zitat illustriert:

> Es gab durchaus auch Schulformaufsichten, nicht alle, also es gab die, die sehr offen waren, die sofort Interesse gezeigt haben und die signalisiert haben, ja, ich würde das gerne mit Dir ausprobieren, lass uns das machen. Und das waren auch die, mit denen man das dann aufbaut. Das ist ja auch sinnvoll. Es macht ja keinen Sinn für eine Schule, wenn der eine dagegen ist und der andere dafür. (QP3|77)

Wenn QP4 davon spricht, dass sich die „Zusammenarbeit intensiviert" (QP4|90, vgl. u. a. Abschn. 7.2.2.1), ist gemäß obiger Argumentation die Verstärkung einer Kooperation anzunehmen, die bereits ohne verändertes Rückmeldeformat von Vertrauen und (relativer) Intensität zwischen den Akteuren der intermediären Ebene geprägt ist.

Unabhängig davon, inwiefern durch das veränderte Rückmeldeformat eine intensivierte Handlungskoordination (mit idealtypisch verbesserter Bearbeitung des Transferproblems) herbeigeführt wird, ist einzuwenden: Dadurch, dass dieses Format ein von der Schule frei wählbares Verfahrenselement ist, liegt die initiale Steuerung hierzu wiederum bei der Schule (vgl. Leitfigur *Eigenverantwortlichkeit der Schule* in Abschn. 8.1). Anders formuliert lassen sich systematische Übergabepunkte und eine intensivierte Handlungskoordination bei der Qualitätsanalyse auch in diesem Fall nur auf Wunsch der Schule realisieren.

Auch kann das Akteursgefüge in diesem veränderten Rückmeldeformat potenziell irritiert werden, was in einem Interview wie folgt geschildert wird:

> Wenn im Grunde genommen Schulentwicklungsbegleiter in ihrer Neutralität und Unabhängigkeit parallel an einem Tag, ich sage mal, im gleichen Arbeitskontext mit Schulaufsicht [...] und dem [...] Qualitätsteam agiert, dann kann es natürlich sein, dass Türen auch zugesperrt werden oder dass wir in einen Topf geschmissen werden. (SEB4|24)

Insofern kommt es auch an dieser Stelle zur *wechselseitigen Beobachtung* und notwendigen Anpassungsprozessen an das Rollenhandeln anderer Akteure. So kann auf Grundlage des empirischen Materials hierzu herausgearbeitet werden,

dass sich zwei der Schulentwicklungsberater:innen aktiv in den Prozess zur Erstellung der Zielvereinbarungen miteinbringen, indem sie die Schulen mit Blick auf die konkrete Ausgestaltung beratend unterstützen (vgl. Abschn. 7.2.2.3). Eine solche Beratung bezüglich eines „Vorschlag[s] für eine mögliche Zielvereinbarung" (SEB4|10) wird von den beiden Schulentwicklungsberater:innen insbesondere dann als notwendig erachtet, wenn das schulische Kollegium eine Beschäftigung mit eher „unangenehmen Erkenntnissen" (SEB3|24) der Qualitätsanalyse scheut oder diese für sich selbst nicht zu bearbeiten weiß. Mit der in diesem Abschnitt beispielhaft diskutierten grenzüberschreitenden Koordination zwischen den Akteuren der intermediären Ebene kann die Abbildung 8.3 nun komplettiert werden. Sie zeigt nun die Gesamtheit der empirisch gefundenen und diskutierten Modi der Handlungskoordination in der Akteurskonstellation.

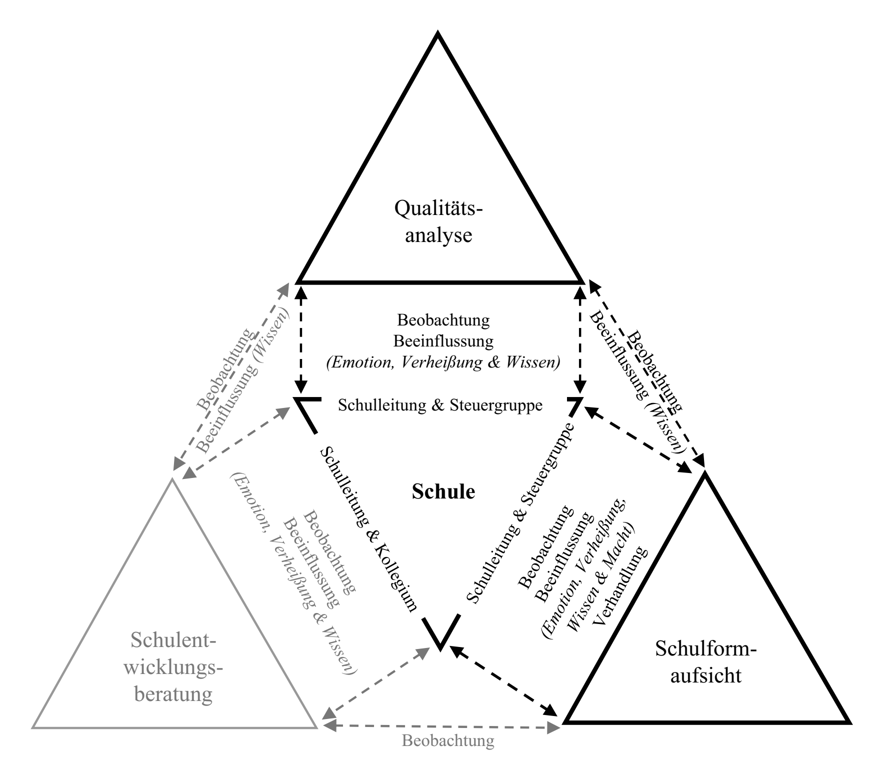



**Abb. 8.3** Modi der Handlungskoordination in der gesamten Akteurskonstellation (eigene Darstellung)

Zusammengenommen lassen sich aus der Diskussion der Modi der Handlungskoordination im gesamten Abschnitt 8.2 verschiedene Ansatzpunkte für das Transferproblem von der „Verzahnung zwischen Schulinspektion und Schulentwicklungs*praxis*“ (Böttcher et al., 2013, S. 239, Herv. i. O.) extrahieren. Hierzu sollen an dieser Stelle die zentralen zwei Phänomene hervorgehoben werden, die zugleich für die nachfolgenden Überlegungen leitend sind: Durch die Dominanz „sanfter“ Steuerungsmodi, vornehmlich unter deren Deklaration als Unterstützung, kann eine für das Transferproblem notwendige qualitätsförderliche Passung zwischen einzelschulischer Eigenverantwortung und – dort, wo es notwendig ist – verbindlicher Entwicklungsprozesse, angezweifelt werden (vgl. Abschn. 8.2.1). Auch verbleibt die Interaktion im Modus der Unterstützung, wenn die Idee einer verstärkten Zusammenarbeit der Akteure, die als wichtig für eine nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung aufgrund von Schulinspektion angesehen wird, nur auf Entscheidung der Schule realisiert werden kann (vgl. Abschn. 8.2.2). Ferner hat sich gezeigt, dass diese Handlungskoordination – sofern sie denn von Schule angefordert wird – zwischen den intermediären Akteuren nicht in jedem Fall komplikationslos ist.

## 8.3 Weiterführende Überlegungen für Politik und Praxis

Die Analyse der schulinspektionsbezogenen Handlungskoordination war ebenso wie die Frage nach Vorschlägen zur Weiterentwicklung der Qualitätsanalyse in dieser Arbeit von Beginn an mit dem Anspruch nach einem Mehrwert für Politik und Praxis verbunden. Dieser sollte durch die Generierung nützlichen Wissens eingelöst werden, wobei damit nicht die Erwartungshaltung verbunden war, dass sich dieses „unmittelbar kraft Rationalität der Erkenntnis in den Beschluss von bildungspolitischen Maßnahmen umsetzen [ließe]“ (Meyer-Hesemann, 2008, S. 13; vgl. Heinrich, 2011). Die dargestellten und diskutierten Ergebnisse dürften deutlich gemacht haben, dass aufgrund des heterogenen Bildes der Handlungskoordination in der betrachteten Akteurskonstellation und einiger höchst unterschiedlicher Verbesserungsvorschläge keine eindeutigen „Handlungsrezepte“ ausgegeben werden können. Vielmehr scheint es angebracht, anhand des bisher Erarbeiteten begründete Überlegungen anzustellen, wie mancher Rollenkonflikt oder Umstand, der von den befragten Akteuren als optimierbar angesehen wurde, angegangen werden kann. Dies soll im Folgenden geschehen, wobei der Kontext nicht vergessen werden darf, im Rahmen dessen die Untersuchung stattgefunden hat.

Wollte man – wie schulpolitisch vielfach proklamiert – das Zusammenwirken der Akteure bei der Qualitätsanalyse tatsächlich erhöhen, müsste dieses Postulat zuallererst in Passung zu den Regelungsstrukturen, insbesondere den normativ festgeschriebenen Rollenerwartungen gesetzt werden. Anders formuliert: Es bedarf einer widerspruchsfreien Strategieformulierung für eine schnittstellenoptimierte Qualitätsanalyse. Denn wie in Abschnitt 8.2.2 deutlich wurde, sehen sich vor allem die Akteure der intermediären Ebene z. T. mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert, etwa die postulierte „Zusammenarbeit" (QP4|90) auf der einen Seite und „klare Trennung" (QP3|69) der Aufgabenbereiche sowie „Verschwiegenheitspflicht" (SFA3|42) gegenüber der Schule auf der anderen Seite. Hieraus, so wurde diskutiert, entstehen Intra-Rollenkonflikte, die die Zusammenarbeit der Akteure beeinflussen oder im schlimmsten Fall verhindern können. In Anlehnung an die theoretischen Überlegungen von Schimank (2010) und Fend (2008) wird daher für eindeutige, in sich stimmige Rollenerwartungen der Akteure im Kontext der Qualitätsanalyse geworben, denn sie gehören als Teil der „institutionellen Regelungen zu den wichtigsten ‚Umwelten' der Aufgabenerfüllung" (Fend, 2008, S. 175). Sind diese hinreichend klar definiert und miteinander vereinbar, können sie den Akteuren eine bessere Orientierung für ihr Handeln bieten (vgl. Abschn. 2.2). Mit dieser Überlegung geht es nicht darum, das Akteurshandeln auf das „Ausführen von Rollenvorschriften" (Schulz-Schaeffer, 2018, S. 389) zu reduzieren, wohl aber um eine erhöhte Erwartungssicherheit, insbesondere für die Akteure der intermediären Ebene.

Die Untersuchung hat darüber hinaus gezeigt, dass das Zusammenwirken der Akteure etwa beim veränderten Rückmeldeformat durch unterschiedliche Einstellungen diesem Format gegenüber, auch innerhalb der jeweiligen Akteursgruppe, sowie durch individuelles Engagement begründet und in persönliche Beziehungsgefüge eingebettet ist (vgl. Abschn. 7.2.4). Gerade weil die Verzahnung und Kooperation zwischen Schule, Schulaufsicht und Unterstützungssystem immer wieder für eine nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung im Zuge von Schulinspektion betont wird (u. a. Diedrich, 2020; Gärtner, 2021), dürfte es weder gewollt noch sinnvoll sein, ihre Handlungskoordination derart den individuell agierenden Akteuren zu überlassen und damit in die Individualsphäre zu entrücken. Stattdessen müsste abermals die schulpolitische Führungsebene dafür Sorge tragen, dass die Akteure auf professionelle „Netzwerkstrukturen, die durch Informationsaustausch zur Erfahrungsakkumulation und Wissensvermehrung beitragen" (Böttcher, 2016, S. 178), zurückgreifen können. Konkret sollte auf die kürzlich erfolgte landesweite Erarbeitung des Selbstverständnisses von Qualitätsanalyse und Schulaufsicht sowie der Schärfung und Sichtbarmachung

der staatlichen Schulentwicklungsberatung konsequenterweise ein gemeinsamer Aushandlungs- und Reflexionsprozess für die Schnittstellenarbeit bei der Qualitätsanalyse folgen. Hierbei könnten genannte Akteure ihre Perspektiven abgleichen und systemische Verschränkungen des Unterstützungssystems bei der Qualitätsanalyse ausloten, auf die dann situationsangemessen zurückgegriffen werden kann. Denn es hat sich gezeigt, dass die Akteurskonstellationen, insbesondere auf der intermediären Ebene, „darauf angewiesen sind, dass sich die Beteiligten um eine intensive ‚Grenzarbeit' […] bemühen, in der wechselseitige Autonomieerhalts- und Expansionsbestrebungen in einen zielführenden Aushandlungsprozess überführt werden" (Diedrich, 2020, S. 61). Ziel wäre es, das System des Nebeneinanders nicht partiell durch individuelles Engagement zu überwinden, sondern es durch gemeinsame Verständigungsprozesse in ein „*normativ reguliertes Zusammenhandeln*" (Fend, 2008, S. 169, Herv. i. O.) zu heben. Damit könnte die Schnittstellenarbeit professionalisiert und letztlich den Schulen stärker signalisiert werden, dass das geeinte Unterstützungssystem „generell an einem Strang [zieht]" (QP4|144).

Durch die mehrperspektivische Anlage der Untersuchung kann die hohe Arbeitsbelastung der nordrhein-westfälischen Schulformaufsicht für die Grundschulen, die offenbar auch die Aufgabenwahrnehmung im Zuge der Qualitätsanalyse beeinflusst, als robuster Befund gewertet werden (vgl. Abschn. 7.2.2.2). Beispielhaft steht das folgende Zitat, aus dem im Nachgang direkt zwei Empfehlungen abgleitet werden können:

> Ich sitze jetzt hier Montag und Dienstag in [Kreis B], 25 Schulen, elf Schulträger; ich sitze von Mittwoch bis Freitag in [Kreis C], zehn Schulträger und ich habe selber 30 Schulen, für die ich verantwortlich bin; ich bin aber gleichzeitig die Stellengeneralistin, die Generalistin für Inklusion, übergreifend, auch für alle Schulformen. Und das zeigt einfach, wie die Zeit knapp bemessen ist. (SFA4|16)

Weil „mit steigender wahrgenommener Unterstützung durch Schulaufsicht bzw. Schulamt […] offensichtlich die Wahrscheinlichkeit der Initiierung von Schulentwicklungsmaßnahmen [steigt]" (Böhm-Kasper et al., 2016b, S. 42), bedarf es hier dringend einer Entlastung. Angelehnt an die im Zitat geschilderten Problemlagen sollte zum einen die Personalausstattung durch Anreizsysteme verbessert und die Übertragung zusätzlicher, z. T. schulformübergreifender Generalien auf die Beamt:innen der unteren Schulaufsicht einer kritischen Prüfung unterzogen werden (Bogumil et al., 2016; vgl. Abschn. 3.2.1). Denn gerade weil Grundschulleitungen in NRW häufig alleine in der Leitungsverantwortung stehen (Hohberg, 2015) und ihre Schulen im Vergleich zu anderen Schulformen über eine geringere

Anzahl an Funktionsstellen verfügen (Feldhoff et al., 2017), sind die Schulaufsichtsbeamt:innen hier in besonderem Maße gefragt. Zum anderen könnte darüber nachgedacht werden, in welchen schulaufsichtlichen Bereichen andere Instanzen unterstützend hinzukommen können oder ob und wenn ja, welche schulaufsichtlichen Aufgaben im Kontext der Qualitätsanalyse ausgelagert und anderen Systemen, etwa der staatlichen Schulentwicklungsberatung, übertragen werden können. Die z. T. bereits praktizierte stärkere Einbindung der Schulentwicklungsberater:innen bei der Vorbereitung der Zielvereinbarungen ist dahingehend ein erster Schritt (vgl. Abschn. 7.2.2.3). Das setzt allerdings voraus, dass die Schulentwicklungsberater:innen diesbezüglich weiter geschult werden, etwa in Bezug auf die „Interpretation dieser Ergebnisse“ (SEB3|42) und die Rollenerwartungen dahingehend modifiziert sowie Schnittstellen im geschützten Rahmen geklärt werden (siehe obige Überlegungen). Kurzum: „Ihre Beauftragung [muss sich] in die verbindliche Zielvereinbarung zwischen Schulaufsicht und Schule einbinden lassen“ (Jacobs, 2019, S. 88). Damit könnten sich die Schulaufsichtsbeamt:innen auch stärker auf ihre Rolle als Vermittler und Schnittstellenmanager fokussieren (E. D. Klein, 2021; Dobbelstein et al., 2020). Schließlich bedarf jede Schnittstellenarbeit – so auch die bei der Qualitätsanalyse – einer Orchestrierung, wenn sie zielorientiert sein soll (Luig & Böttcher, 2021). Dass diese Aufgabe derzeit eher situativ im Verlauf des Inspektionsverfahrens zwischen Schulleitung, QA-Team und Schulaufsicht ausgehandelt wird und wiederum von den beteiligten Personen abhängt, zeigen die Befunde dieser Studie (vgl. Abschn. 7.2.1).

In den vorgestellten Interviewergebnissen konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass die befragten Qualitätsprüfer:innen, die Schulaufsichtsbeamt:innen sowie die Schulentwicklungsberater:innen diverse Beeinflussungsversuche unternehmen, die Akzeptanz der schulischen Akteure gegenüber der Qualitätsanalyse zu erhöhen (vgl. Abschn. 8.2.1). Dies hat sicherlich auch damit zu tun, dass die meisten Grundschulen in NRW bisher einmal inspiziert wurden und die Qualitätsanalyse dadurch eher den Charakter eines punktuellen Ereignisses erhält (vgl. Tab. 5.4). Auch wenn die Akzeptanz der Schulinspektion in der Steuerungsvorstellung einer Schulentwicklung durch Einsicht als wesentliches Vehikel für den Nutzen der Verfahren angesehen wird (vgl. Abschn. 2.3.1), binden die Maßnahmen des Vertrauensgewinns und der Vermittlung der Grundidee von Schulinspektion doch Ressourcen im laufenden Inspektionsprozess. Um diese Akzeptanz nachhaltiger und frühzeitiger aufbauen zu können, wäre erstens denkbar, dass die Schulaufsicht im Wissen um Schulen, welche „die Möglichkeiten der Qualitätsanalyse […] optimal genutzt [haben]“ (SFA3|2), vermittelnd tätig wird. Sie könnte der zu inspizierenden Schule die Möglichkeit geben,

die bereits inspizierten Schulen für einen Erfahrungsaustausch zu kontaktieren. Wie in den Interviews deutlich wurde, scheint allerdings zweitens noch wichtiger, dass sich Schulleitungen und Lehrkräfte mit systemischer und datengestützter Schulentwicklung, dem Referenzrahmen Schulqualität, mit dem „Reden auch über Unterricht“ (QP3|45) sowie Ziel- und Maßnahmenplanung vertrauter machen. Solche Qualifizierungsprogramme könnten helfen, die Prozesssicherheit von schulischem Personal bei der Qualitätsanalyse zu erhöhen, Distanzen zu verringern und nicht zuletzt Handlungsressourcen der intermediären Akteure freizusetzen, die in konkrete fach- und themenspezifische Unterstützungsleistungen investiert werden könnten. Drittens und letztens wäre es notwendig, die Regelmäßigkeit der Analyse – wie vom Großteil der Interviewten gewünscht – zu sichern (vgl. Abschn. 7.3).

Ferner ist eine noch stärkere adaptive Ausgestaltung des Verfahrens sowie eine verbesserte Passung an schulspezifische Besonderheiten zu empfehlen (u. a. Feldhoff et al., 2017; Gärtner, 2021). Denn, was wiederholt deutlich geworden ist, ist der Umstand, dass Schulen über unterschiedliche Ausgangslagen und Entwicklungskapazitäten verfügen, verschiedene Erwartungen an die Qualitätsanalyse stellen und sich in ihrem Umgang mit dem Inspektionsergebnis sowie in der Wahrnehmung und den Wünschen von Unterstützungsleistungen unterscheiden.

Und so könnte es lohnenswert sein, die Prüfkriterien im schulspezifischen Tableau noch stärker schulformspezifisch auszurichten „und dann eben manches auch mutig zu lassen“ (SFA2|38), um so Themen gezielter in den Blick zu nehmen, die für Grundschulen als wesentliche Handlungsfelder identifiziert wurden. Dies setzt jedoch voraus, dass die Bezirksregierungen die ihnen zur Verfügung gestellten Daten, etwa Qualitätsberichte, Zielvereinbarungen oder auch andere Evaluationsdaten, in gewissen Abständen dahingehend auswerten. Gleichzeitig sollte innerhalb eines solchen schulformspezifisch zugeschnittenen Tableaus der Fokus auf Unterricht gelegt werden und weiterhin die Möglichkeit für einzelschulspezifische Schwerpunktsetzungen bestehen. Dadurch würden erstens die Rückmeldungen differenzierter werden, was eine positive Auswirkung auf die Bereitschaft der schulischen Akteure haben dürfte, sich datenbasiert auf den Weg der weiteren Schulentwicklung zu machen (Schubert, 2013a). Zweitens könnten damit, wie in Berlin oder Hamburg, Standards und Schwellenwerte festgesetzt werden, die dann auch insgesamt eine „klare Sprechweise“ (QP1|73) in der Rückmeldung ermöglichen.

Darüber hinaus sollte geklärt werden, wie möglichst frühzeitig von den Qualitätsprüfer:innen erkannt werden kann, „welches Vorgehen den Erwartungen und Bedürfnissen der jeweiligen Schule am ehesten entspricht und wie dies im Inspektionsprozess implementiert werden kann“ (Feldhoff et al., 2017, S. 49). Weil in

den Ergebnissen deutlich wurde, dass die Schulformaufsicht die in ihrer Zuständigkeit liegenden Grundschulen in der Regel gut kennen, sollte überlegt werden, inwiefern dieses Wissen bei der Auswahl der Schulen stärker genutzt werden kann. Ohne die Qualitätsanalyse instrumentalisieren zu wollen, könnten so „Schulen, die schlecht aufgestellt sind" (QP1|79), eher und ggf. häufiger inspiziert werden. Wie Ehren et al. (2013) betonen, hat sich ein solches angepasstes Verfahren, das in den Niederlanden, England oder Schweden Anwendung findet, bewährt:

> Inspectorates of Education that use differentiated inspections in addition to cyclical visits are expected to have greater impact on schools. The targeted approach allows a more efficient use of inspection resources, and allows some inspection resources to be redirected to support schools that are most in need of improvement. (S. 378)

Sinnvollerweise sollte hierbei die staatliche Schulentwicklungsberatung als „Prozesspartner ganz fest dazugehören" (SFA4|62), die dann gemeinsam mit der Schulaufsicht und den Schulen einen verbindlichen und individuell zugeschnittenen Maßnahmenkatalog zur längerfristigen Unterstützung der Schulentwicklung festlegen (Diedrich, 2015a). Denn bisher „kommen – durch die Nachfrageorientierung […] – Schulen mit gravierenden Schwierigkeiten seltener in den Genuss von SEB [Schulentwicklungsberatung, Anm. d. A.], was Bildungsungleichheiten zwischen verschiedenen Schulstandorten potenziell erhöht" (Altrichter et al., 2021, S. 404). Um Unterstützungsmaßnahmen also proaktiver anbieten und in einer gewissen Kontinuität realisieren zu können, wäre zum einen eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Schulaufsicht und staatlicher Schulentwicklungsberatung gefragt (siehe obige Überlegungen). Zum anderen müsste konsequenterweise über eine Erhöhung der Entlastungsstunden für staatliche Schulentwicklungsberater:innen oder sogar Abordnungen nachgedacht werden (vgl. Abschn. 7.3). Überdies wären solche Unterstützungsleistungen, „deren Inanspruchnahme nicht *freiwillig* ist" (E. D. Klein, 2021, S. 198) bzw. dann nicht freiwillig sein sollte, im Anschluss an eine Qualitätsanalyse denkbar, wenn besondere Entwicklungsbedarfe diagnostiziert werden. Weil es von einigen Interviewten als aufschlussreich angesehen wird, sollten in einem solchen Fall die Schulentwicklungsberater:innen bereits beim Abstimmungsgespräch und bei der Rückmeldung teilnehmen (vgl. Abschn. 7.2.2.3).

Wer skeptisch darauf reagiert, dort, wo es notwendig erscheint, in die Eigenständigkeit der Einzelschule einzugreifen, dürfte sich womöglich von folgender gesamtsystemischer Betrachtungsweise inspirieren lassen, die ihren Ausgangspunkt bei dem von Böttcher und Luig (2020b) skizzierten Filialmodell nimmt.

In diesem Modell, das sich an die Ausführungen von Garvin und Levesque (2008) anlehnt, wird die Vorstellung eines Filialunternehmens auf das Schulsystem übertragen, indem die Schulen als Filialen eines einheitlichen Unternehmens angesehen werden. Anders als in der derzeitigen auf Wettbewerb, Dezentralisierung und Ergebniskontrolle setzenden Steuerungsvorstellung (vgl. Abschn. 2.1), ist hier die Schulaufsicht als das mittlere Management

> an der Einheitlichkeit der Angebots- und Leistungsprofile trotz spezifischer Umfelder der Filialen interessiert. Es investiert in Maßnahmen, die Herausforderung zu meistern, eine Balance zwischen Standardisierung – im Sinne eines verlässlichen und für alle Kunden [i. d. R. Schüler:innen, Anm. d. A.] qualitätsgesicherten Angebots – und gleichzeitiger Dezentralisierung herzustellen, in der Filialen nicht am Ende einer Befehlskaskade verortet sind und lediglich gehorchen dürfen. Ein Prinzip besteht darin, die Filialen systematisch im Sinne des Gesamtunternehmens zu stützen. (Böttcher & Luig, 2020b, S. 120 f.)

Ähnliche Überlegungen wurden schon in den 80er Jahren rund um die Diskussion zur Eigenständigkeit der Schule angestellt. Denn damals wurde die Aufgabe der Schulaufsicht auch darin gesehen, „bei einer größeren Variationsbreite der Programme und Profile einzelner Schulen weiterhin die Gleichwertigkeit ihrer pädagogischen Angebote und Abschlüsse [zu] sichern“ (Burkard, 1998, S. 156). Besagte Gleichwertigkeit sah der Deutsche Bildungsrat (1973) als „Bedingung der Chancengleichheit“ (S. 136) an, die seit Jahrzehnten diskutiert wird, aber bisher wenig Verbesserung erzielen konnte (aktuell u. a. Böttcher et al., 2022; Brockmann, 2021). Anhand des nachfolgenden Auszugs aus einem Interview dieser Arbeit zeigt sich überspitzt formuliert, dass heute die fehlende Gleichwertigkeit zwischen den Schulen von vornherein eher wissentlich hingenommen wird:

> [Es] sind [...] drei Schulen oder vier Schulen in meiner Zuständigkeit, drei auf jeden Fall [...] in benachteiligter Lage, die sich dieser Aufgabe verschrieben haben, dass die tatsächlich bei den Analyseergebnissen zu exorbitanten Ergebnissen kommen. Und das ist sicherlich etwas, das erlebe ich hier des Öfteren, nicht ausschließlich, aber diese Erlebnisse sind tatsächlich auch noch mal sehr, ich finde, sehr eindrücklich. Denn, ja, man würde ja vielleicht auch denken, diese Herausforderungen können einen ja auch überrollen und können ja vielleicht auch nicht zu bewältigen sein. Aber es gibt tatsächlich Möglichkeiten, denen zu begegnen. [...] Das ist einigen Schulen hier, gerade in benachteiligter Lage, wirklich gelungen. Und einigen auch nicht. Einige, die gehen auch wirklich an diesen Herausforderungen – die gehen am Stock damit und haben eben noch nicht die Ideen, wie es eventuell auch in die Umsetzung zu kriegen ist. (SFA1|20–24)

Hier schneiden offenbar Schulen bei der Qualitätsanalyse erwartungswidrig gut ab, weil es ihnen gelingt, auf die Herausforderungen ihrer Lage angemessen zu reagieren. Eine solche Ausrichtung auf beispielhafte Schulen dürfte nach Böttcher und Hogrebe (2008)

> eher die Existenz von Leistungsdisparitäten zwischen den Schulen legitimieren, als dass sie Anstoß für eine allgemeine Qualitätsentwicklung ist. Wer die besseren von den schlechteren unterscheidet, ohne daraus Konsequenzen zu ziehen, zeigt nur, dass ‚das gute Lernen im schlechten System' möglich ist. (S. 25)

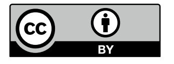
Das kann in einem so wichtigen System wie dem Bildungssystem nicht gewollt sein. Als Anstoß für gute Schule(n!) wird daher an verschiedenen Stellen das Prinzip „Ungleiches ungleich behandeln", das aus gerechtigkeitstheoretischen Überlegungen bekannt ist, diskutiert. Es folgt der Idee, dass es bei unterschiedlichen Ausgangslagen legitim sein kann, Ressourcen ungleich zu verteilen, zur Zeit etwa mit Blick auf die Mittelzuweisung durch Sozialindizes oder die Verteilung der Bundesmittel nach Corona (El-Mafaalani, 2011; Sendzik, 2018; Fickermann & Hoffmann, 2021). Unter diesen Gesichtspunkten sind obige Überlegungen zu einer an den Ausgangslagen der Schulen noch stärker angepassten Qualitätsanalyse als Versuche einer (fairen) Ungleichbehandlung der Schulen zu lesen. Einschränkungen der Eigenständigkeit der Schulen, die sich im Bedarfsfall mit einem solchen Verfahren verbinden lassen müssen, sind dann auf Systemebene als Versuch zur Erreichung o. g. Balance und als Anstoß für eine gesamtsystemische Qualitätsentwicklung zu verstehen. Sicherlich bleibt diese Überlegung dahingehend zu prüfen, inwiefern eine Ungleichbehandlung im Rahmen der Qualitätsanalyse den benachteiligten Schulen tatsächlich zugutekommt.

Im Verfahren der Qualitätsanalyse obliegt die Überprüfung der Entwicklungsziele in erster Linie den Schulen (vgl. Abschn. 5.2.3). Einige der befragten Schulleitungen fehlt jedoch offenbar eine „Erfolgskontrolle" (SL3|75). Daher wäre es ratsam, nach der Rückmeldung verstärkt gezielte Hinweise für interne Evaluationen zu geben. Ähnliches wird bereits in Hamburg oder Bayern praktiziert und könnte Schulen in ihrem „schulinternen Controlling" (MSW, 2017a, S. 3) stärker unterstützen. Für das Herstellen von Verbindlichkeiten ist wiederum die Schulaufsicht zuständig. In den Interviews dieser Studie gibt es allerdings vereinzelt Hinweise darauf, dass „zu wenig Vereinbarungen und Verbindlichkeiten" (SEB2|24) bestehen und einzelne Schulaufsichtsbeamt:innen der Steuerung über Zielvereinbarungen und deren Bilanzierung in den Jahresgesprächen nicht oder deutlich zeitverzögert nachkommen. Schulpolitisch Verantwortliche sollten daher

in diesen Belangen eine Rechenschaftslegung der Schulaufsicht in Erwägung ziehen. Konkret könnte geprüft werden, ob die schulinspektionsbezogene Arbeit der Schulaufsicht über das einzelschulübergreifende Controlling, das planmäßig in den Führungsebenen der Schulabteilungen der Bezirksregierungen erfolgt, ausreichend im Blick ist (vgl. Abschn. 5.2.3). Denn schließlich ist die Schulaufsicht und auch ihre schulpolitische Führung ebenso mitverantwortlich für die Qualität und Entwicklung schulischer Arbeit wie die in ihrer Zuständigkeit liegenden Schulen. Genannte Überlegungen könnten einer durchgängigen Verantwortungsübernahme für Qualitätsentwicklung stärker Rechnung tragen und die Glaubwürdigkeit der Qualitätsanalyse stärken (Böttcher, 2019c; W. Fuchs, 2015b).

„Eine Handlungskoordination über Ziele und deren Überprüfung […] [stellt] eine Möglichkeit dar, die Beliebigkeit der Handlungen von Schulen stärker einzuschränken“ (Ackeren & Klein, 2020, S. 872; vgl. Abschn. 2.1). Wie in Abschnitt 8.2.1 diskutiert, schätzen jedoch einige der befragten Schulaufsichtsbeamt:innen die „eigene Einflussmöglichkeit als sehr gering“ (SFA3|22) ein. Wenn sie ihre Aufgabe gut erledigen wollen, müssen sie aber „mit den entsprechenden Verfügungsrechten ausgestattet sein“ (Böttcher, 2017d, S. 75). Daher gilt es zudem zu prüfen, ob a) die Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht im Bedarfsfall ausreichen (Dürfen), ob b) die eher kontrollierenden Zugriffsmöglichkeiten angesichts des primär unterstützenden Rollenverständnis der Schulaufsicht in der Praxis auch (ausschöpfend) zum Einsatz kommen (Wollen) und ob c) sie diesbezüglich ausreichend qualifiziert sind (Können).

Dass die Tätigkeiten „Schule leiten, bewerten, beraten und (be)aufsichtigen […] jeweils eine spezifische Kompetenz und eine eigene Professionalität [erfordern]“ (Lohmann & Reißmann, 2007, S. 24), ist mehrfach thematisiert worden und endet häufig und auch aktuell wieder in der Forderung nach systematischer (Weiter-)Qualifizierung (u. a. Böttcher, 2019a; für Schulaufsicht Dobbelstein et al., 2020; für Schulleitungen Schwanenberg et al., 2020). Für die einzelnen Akteure wurden hier verschiedene Ansätze eingebracht. Gleichzeitig hat Kompetenz, so wurde jedoch zusammengenommen auch deutlich, etwas „mit Zuständigkeit und mit Fähigkeit und mit Bereitschaft [zu tun] und damit, dass Zuständigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft sich in Deckung befinden“ (Marquard, 1981, S. 24). Für jeden der betrachteten Akteure und ihre Handlungskoordination heißt das – und an dieser Stelle sei eine Zuspitzung erlaubt –: Die „Könner“ müssen sich beweisen und die „Woller“ engagieren dürfen. Wer noch nicht kann, aber will, der muss Wege finden, dazuzulernen. Und es muss Möglichkeiten geben, Wollen zu bewirken.


BY

# 9 Reflexion des methodischen Vorgehens

Die Reflexion des methodischen Vorgehens erfolgt dreigeteilt. Zunächst wird die Erhebungsmethode, insbesondere in Bezug auf die Datengewinnung kritisch beleuchtet und anschließend die angewandte Auswertungsmethodik reflektiert. Sodann wird das Vorgehen zusammenfassend und in Bezug auf Qualitätskriterien qualitativer Sozialforschung betrachtet, wobei auch auf die Aussagekraft und Reichweite der Ergebnisse dieser Studie eingegangen wird.

*Reflexion der Datenerhebung*

Wie in Abschnitt 6.1 herausgestellt, reiht sich die Arbeit methodologisch in die governanceanalytische Forschung ein, die auf Interviewstudien im Querschnittsdesign basiert und Befunde auf Basis von Einschätzungen der Akteure präsentiert (Maag Merki & Altrichter, 2016). Während Vor- und Nachteile für die ausgewählte Erhebungsmethode in Abschnitt 6.1 und Abschnitt 6.2 dargestellt wurden, geht es nun vor allem darum, die Datenerhebung kritisch zu reflektieren. Diesbezüglich ist zunächst die Auswahl der Experten zu beleuchten, auch um mögliche „durch das Sampling entstandene Fehler und Verzerrungen im Fortgang des Erhebungs- und Auswertungsprozesses“ (Misoch, 2019, S. 200) zu berücksichtigen. Eine Errungenschaft der Studie ist, dass es grundsätzlich gelungen ist, Interviewpartner:innen nach den durchaus komplexen Auswahlentscheidungen zu gewinnen (vgl. Abschn. 6.3.1). Diese zuvor identifizierten und begründet ausgewählten Personen sind Teil der formal reglementierten Akteurskonstellation im Kontext der Qualitätsanalyse, die hier untersucht wurden (vgl. Abschn. 5.2.1). Dies trägt dazu bei, dass die Studie nicht nur die anvisierte Mehrperspektivität gewährleisten (vgl. Kap. 4), sondern auch die Mehrebenenthematik (vgl. Abschn. 2.2) in das Forschungsdesign integrieren konnte. Gleichzeitig ist die Untersuchung notwendigerweise selektiv und schließt von vornherein andere



C. Luig, *Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung*,
Educational Governance 58, https://doi.org/10.1007/978-3-658-42036-9_9

Akteure aus, denen potenziell eine Bedeutung für die Prozesse bei der Qualitätsanalyse zugesprochen werden könnte (Bosche & Lehmann, 2014; Schemmann, 2014).

In Bezug auf die Auswahl der Interviewpartner:innen ist ferner kritisch anzumerken, dass der Forschenden Informationen über die Ergebnisse der Qualitätsanalysen und über die Inanspruchnahme von Schulentwicklungsberatung seitens der Schulen nicht bereitgestellt und entsprechend bei den Auswahlentscheidungen nicht berücksichtigt werden konnten. Es ist daher mehr oder weniger dem Zufall geschuldet, dass zwei von vier ausgewählten Schulleiter:innen vom Einsatz der Schulentwicklungsberater:innen an ihrer eigenen Schule berichteten. Auch bei den Schulentwicklungsberater:innen gab es vorab keine Informationen über die konkrete Involviertheit bei der Begleitung von Schulen im Kontext der Qualitätsanalyse. Dies konnte nur bei der telefonischen Anfrage für ein Interview in Erfahrung gebracht werden. Insgesamt erschien rückblickend der Weg in das Feld unter Berücksichtigung der hierarchischen Strukturen zwar langwierig, aber lohnend, da nur so *Gatekeeper* und umfassende Einblicke in die Prozesse gewonnen werden konnten (vgl. Abschn. 6.3.1).

Eine Herausforderung bei der Datenerhebung betrifft die z. T. dichotomen Rollen der Interviewpartner:innen, die sich als unerwartetes Spezifikum des Untersuchungsfeldes herausstellten. So waren einige Schulentwicklungsberater:innen gleichzeitig Schulleiter:innen oder einige Schulaufsichtsbeamt:innen waren mit der Leitung der Kompetenzteams betraut und standen deshalb mit den Schulentwicklungsberater:innen in einem Dienstverhältnis. Obwohl die Interviewenden explizit als Experten in einer bestimmten Funktion adressiert wurden, kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich in den Aussagen Perspektiven aufgrund der Rollenüberschneidungen vermischten. Insofern kann die analytische Trennung der Akteure weder in der Praxis noch im Interview durchgängig aufrechterhalten werden. Potenziell zutreffend ist dies insbesondere bei zwei Interviews mit den Schulentwicklungsberater:innen, die in den Schulen befragt wurden, in denen sie selbst Schulleiter:innen sind. Denn gerade durch die räumliche Nähe zur eigenen Schule ist es vorstellbar, dass eine Trennung der Rollen von den Interviewten im Erzählfluss schwer durchzuhalten war (vgl. Abschn. 6.3.2).

Darüber hinaus ist kritisch zu reflektieren, inwiefern der Fragestil bzw. die Formulierung der Fragen Einfluss auf die Antworten der Interviewenden gehabt haben könnte (Helfferich, 2018). In der Interviewsituation wurde versucht, diesen Einfluss gering zu halten, indem Fragen so konzipiert wurden, dass in neue Themenfelder mit allgemeinen, offenen Fragen eingeführt und bezugnehmend auf geäußerte Aspekte nachgefragt wurde. Schließlich und zuletzt besteht die Gefahr – übrigens nicht nur bei Experteninterviews –, dass sozial

erwünschte Aussagen getätigt und die Befragten „bloße Allgemeinplätze [referieren]“ (Bogner et al., 2014, S. 53). Diesem wurde durch eine offen interessierte Haltung und durch den Vertrauensaufbau während der Durchführung der Interviews entgegengewirkt. Rückblickend konnten weder in den Interviewsituationen noch in der Auswertung des Datenmaterials Anhaltspunkte gefunden werden, die vermuten lassen, dass Aspekte bewusst oberflächlich thematisiert oder zurückgehalten wurden. Darüber hinaus obliegen den Interviews insofern Grenzen, als dass „der Experte – selbst beim besten Willen – immer nur das mitteilen kann und wird, was ihm ‚wissentlich‘ präsent ist“ (Pfadenhauer, 2009a, S. 105). Folglich ist die gewählte Erhebungsmethode dahingehend begrenzt, „dass die Dynamiken und Prozesse nur partiell abgebildet werden können“ (Maag Merki & Altrichter, 2016, S. 485). Insofern sind Wahrnehmungsverzerrungen oder Erinnerungslücken bei Schilderungen von Vergangenem bei Erhebungen mit retrospektiver Sicht wie dieser nicht auszuschließen.

*Reflexion der Auswertungsmethode*

Grundsätzlich hat sich die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode für das durch Experteninterviews generierte Datenmaterial bewährt. Denn sie ermöglichte nicht nur aussagekräftige Erkenntnisse mit Blick auf das hier interessierte Prozesswissen der Akteure, sondern vermochte es auch, die zugrundeliegende Handlungslogik vergleichend herauszuarbeiten sowie beides miteinander und im Abgleich der Akteursperpektiven untereinander in Beziehung zu setzen (vgl. Abschn. 6.2). Gleichwohl waren mit diesem Verfahren Herausforderungen verbunden, die es neben kritikwürdigen Aspekten zu reflektieren gilt. So ist zunächst die Zuverlässigkeit der Klassifikation also die Eindeutigkeit von Kategorien zu nennen, die mit anfänglich konsensuellem Codieren und der permanenten Diskussion des zugeordneten Materials im dreiköpfigen Team zu erreichen versucht wurde. Eine solche Diskussion war beispielsweise in Bezug auf geäußerte Bewertungen der Interviewten hinsichtlich des Zusammenwirkens der Akteure geboten, die in der Schärfung von Kategoriedefinitionen mündete (vgl. Abschn. 6.4).

Diese Studie war von vornherein als Vergleichsstudie mit einer größeren, multiperspektivisch geprägten Datenmenge konzipiert (vgl. Abschn. 6.1). Das gewählte Auswertungsverfahren, die Inhaltsanalyse, ist dafür prädestiniert mit ebendiesen „*großen Textmengen*“ (Mayring & Fenzl, 2019, S. 635, Herv. i. O.) zu arbeiten. Allerdings besteht hieran auch die Kritik, es ginge durch die Kategorisierung der „Blick auf die Ganzheit und Komplexität der Textstelle verloren“ (Ramsenthaler, 2013, S. 39). Eine tiefere Betrachtung weniger Textstellen könnte sich in Bezug auf die Analyse von latenten Sinnorientierungen – verbunden

mit dem Anspruch eines tieferen Verstehens – lohnend sein. Hierfür könnten im Sinne einer Methodentriangulation rekonstruktive Verfahren ergänzend zum Einsatz kommen.

Die Auswertungsleistung des Datenmaterials lag in der sich an die kategorienbasierte Auswertung anschließenden komplexeren Analyse, die beschriebene Handlungsabläufe mit subjektiven Bedeutungszuschreibungen der Akteure in Beziehung setzt und diese vergleichend in der Akteurskonstellation untersucht (vgl. Abschn. 6.4). Im Einklang mit postulierten Prämissen der Educational Governance wurde dadurch der Akteursperspektive in besonderem Maße Rechnung getragen (vgl. Abschn. 2.2). Hieran kritikwürdig ist jedoch auch, dass die (zwar empirisch begründete) Annahme, die Perspektivunterschiede seien nicht zufällig, sondern ebenen- und funktionsspezifisch geprägt, entsprechend in die Analyse eingeflossen ist (vgl. Abschn. 6.3.1). Auch wenn eine solche Perspektivprägung in der Auswertung des empirischen Materials bestätigt wurde, bleibt offen, inwiefern dies praktisch durch die Fallauswahl bereits indiziert war.

Insgesamt lag der Vorteil des inhaltsanalytischen Vorgehens für die vorliegende Studie im systematischen Vergleich von Interviewaussagen, wodurch mögliche sozial erwünschte Darstellungen einem Abgleich unterzogen und entsprechend minimiert, partielle Darstellungen ergänzt und so letztlich robustere Ergebnisse hervorgearbeitet werden konnten. Folglich kann die Methode in dieser Arbeit als geeignete systematische Vorgehensweise für die Analyse von Handlungskoordination angesehen werden.

*Zur Einlösung der Qualitätskriterien qualitativer Forschung in dieser Studie*

Neben der konkreten Reflexion des methodischen Vorgehens soll abschließend die „Wissenschaftlichkeit, Güte und Geltung“ (Steinke, 2017, S. 319) dieser qualitativen Studie in den Blick genommen werden. In Auseinandersetzung mit der Bewertung qualitativer Forschung ist jedoch bereits die Frage nach den Qualitätskriterien nicht eindeutig zu beantworten, da sie sich grundsätzlich in zwei bzw. drei Diskussionsstränge ausdifferenziert (u. a. Flick, 2019a; Steinke, 2017): Während die einen für eine Übertragung der quantitativen Gütekriterien – Objektivität, Reliabilität und Validität – auf qualitative Forschung plädieren, bezweifeln die anderen jene Übertragbarkeit und argumentieren stattdessen für die Formulierung eigener Kriterien qualitativer Forschung.[1] Letztere Grundposition ist auch

[1] Kuckartz (2018) oder auch Steinke (2017) führen eine dritte Position an, bei der Qualitätskriterien für qualitative Forschung generell abgelehnt werden. Diese Position wird hier vernachlässigt, da eine solche letztendlich die „Gefahr der Beliebigkeit und Willkürlichkeit qualitativer Forschung [birgt]“ (Steinke, 2017, S. 321 f.).

für die weiterführende Argumentation leitend, die sich damit für die Spezifizierung von Qualitätsstandards qualitativer Forschung ausspricht. Ausschlaggebend hierfür ist, dass zentrale Probleme im Übereinkommen zwischen der im Kontext des naturwissenschaftlichen Erkenntnisideals entwickelten Gütekriterien und den Besonderheiten qualitativer, inhaltsanalytischer Forschung gesehen werden (Bogner et al., 2014; Flick, 2019a; Mayring, 2015; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). So sind es neben unterschiedlichen Auffassungen der Konzeption von Wirklichkeit die sich unterscheidenden Erkenntnislogiken und methodologischen Prämissen, die eine Adaption quantitativer Gütekriterien für qualitative Forschung wenig erfolgsversprechend machen. Dies sei am Beispiel des Kriteriums Objektivität illustriert: Der Anspruch, dass die mittels Experteninterviews generierten Daten unabhängig von der Interviewsituation sind (Durchführungsobjektivität), ist schwerlich zu realisieren. Denn die Interviewsituation charakterisiert sich u. a. durch unterschiedliche Rollenerwartungen, die sich eher in der Vielfältigkeit denn in der Übereinstimmung von Interviewmaterial niederschlagen, das durch die Befragung desselben Experten von verschiedenen Interviewenden generiert wird (Bogner et al., 2014; vgl. Abschn. 6.3.2).[2] Folglich können die klassischen Gütekriterien lediglich als Anregungen für die Formulierung eigener Kriterien qualitativer Forschung dienen.

Die vielstimmige Diskussion um reformulierte Standards qualitativer Forschung schlägt sich in einer Reihe von Kriterienkatalogen nieder, die zwar in vielen Kernaspekten übereinstimmen, aber (noch) keine Einigung auf einen allgemeinverbindlichen Katalog hervorbringen (u. a. Mayring, 2016; Steinke, 2017; Strübing, 2018; Tracy & Hinrichs, 2017; im Überblick: Döring & Bortz, 2016). Ferner gibt es im Unterschied zu klassischen Gütekriterien auch keine klaren Grenzen (oder Grenzwerte). Stattdessen verweisen die Kriterien eher auf darzulegende Aspekte, die sich auf den prozeduralen Charakter des Forschungsprozesses beziehen und untersuchungsspezifisch zu konkretisieren sind (Flick,

[2] Die Begriffe Objektivität, Reliabilität und Validität werden hier nicht verwendet, weil sie zum einen in qualitativer und quantitativer Forschung unterschiedlich definiert werden. Ihre Adaption könnte dazu führen, dass mit ungerechtfertigten Erwartungen – nämlich jenen, die mit einem quantitativen Forschungsverständnis gekoppelt sind – an qualitative Studien herangetreten wird. Zum anderen wird durch den bewussten Verzicht dieser Begrifflichkeiten das eine Profil qualitativer Qualitätskriterien untermauert (Steinke, 2017). Zur Begriffsverwendung in der quantitativen Forschung siehe beispielsweise Krebs und Meinold (2019). Eine Diskussion der Unterschiede in den Forschungslogiken findet sich beispielsweise bei Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014).

2019a, 2009). Die nachfolgende Reflexion orientiert sich an wesentlichen Kernkriterien, die sich vor allem auf die Überlegungen von Steinke (2017), Flick (2019a) und Mayring (2016) beziehen.

An die Stelle der Überprüfbarkeit – wie sie in quantitativer Forschung durch Replikation und Standardisierung zu bewerten ist – tritt für qualitative Sozialforschung „der Anspruch auf Herstellung von intersubjektiver *Nachvollziehbarkeit* des Forschungsprozesses“ (Steinke, 2017, S. 327, Herv. i. O.; vgl. Bogner et al., 2014; Mayring, 2016). Allen voran ist zu diesem Zweck zunächst eine ausführliche *Verfahrensdokumentation* und die Explikation von Vorgehensweisen sicherzustellen, die den Prozess für Dritte nachvollziehbar werden lässt. Dies wird in der vorliegenden Studie durch die begründeten und stets konkreten Erläuterungen zur Erhebungs- und Auswertungsmethode in den Abschnitten 6.2 und 6.4 gewährleistet. Dazu zählt beispielsweise auch die nach Bogner et al. (2014) sowie Kaiser (2014) geforderte Konkretisierung der Art des Expertenwissens. Zum Zweck der Nachvollziehbarkeit erfolgte darüber hinaus eine umfangreiche Dokumentation des Forschungsprozesses.

Durch die Verwendung kodifizierter Auswertungsverfahren und der konkreten Beschreibung der Analyseschritte (vgl. auch Abb. 6.2) wird zudem dem Kriterium der *Regelgeleitetheit* entsprochen. Außerdem stellt sich die Frage nach der *Indikation des Forschungsprozesses*, die nach Steinke (2017) nicht nur die *Gegenstandsangemessenheit* der Erhebungs- und Auswertungsmethode beinhaltet, sondern den gesamten Forschungsprozess seiner Angemessenheit beurteilt. So sind in Abschnitt 6.1 der qualitative Zugang hinreichend begründet, potenzielle Erhebungsmethoden abgewogen sowie in den nachfolgenden Abschnitten Anwendungsbereiche und Grenzen der Methode und ihrer Auswertungsstrategie beleuchtet worden. Auch die zweckgerichtete Auswahl der Interviewpartner:innen (vgl. Abschn. 6.3.1), die Durchführung der Erhebung im Feld (vgl. Abschn. 6.3.2) und die induktive Kategorienbildung im Auswertungsverfahren (vgl. Abschn. 6.4) kann als dem Untersuchungsgegenstand angemessenes Vorgehen eingeschätzt werden. Die Studie erreicht auch deshalb in besonderem Maße Nähe zum Gegenstand, weil sie an einem konkreten Transferproblem aus der Praxis ansetzt (vgl. Abschn. 3.1) und so eine „Interessensübereinstimmung mit den Beforschten“ (Mayring, 2016, S. 146) erzielt.

Anhand der *empirischen Verankerung* wird Steinke (2017) zufolge bewertet, inwiefern die entwickelten Folgerungen und Ergebnisse am empirischen Datenmaterial begründet sind. Für eine solche Validierung werden in der qualitativen Forschung alternative Ansätze herangezogen, von denen einer in der vorliegenden Studie zum Einsatz kam. So wurden sogenannte *member checks* bzw. kommunikative Validierungen durchgeführt, bei denen die Erkenntnisse an zwei

Interviewpartner:innen zurückgemeldet wurden. Dieses erfolgte wie von Flick (2019a) empfohlen „nach Vorliegen der *vergleichenden Ergebnisse der Analyse mehrerer Fälle*“ (S. 476, Herv. i. O.). Gegenstand der Beurteilung waren demnach nicht einzelne Aussagen der Teilnehmenden, sondern „Trends, die sich aus der Analyse der Daten insgesamt ergeben hatten“ (Flick, 2019a, S. 477). Die Zustimmung der Interviewten zu den Ergebnissen, ihre Angemessenheit und Plausibilität wurde als Ansatz der Validierung der Resultate gesehen.

Darüber hinaus wird dem Anspruch der *Intercoder-Reliabilität* in dieser Arbeit durch die getrennte Bearbeitung relevanter Ausschnitte des Datenmaterials in Bezug auf die Anwendung des Kategoriensystems und Überprüfung von kodierten Textstellen durch drei unterschiedliche Personen und anschließender Diskussion nachgekommen. In Anerkennung des interpretativen Vorgehens kann hierbei eine völlige Übereinstimmung jedoch nicht das Ziel sein. Vielmehr gilt es im Falle von Abweichungen „über die angemessene Kodierung zu entscheiden“ (Mayring & Fenzl, 2019, S. 637), eine Modifikation des Datensatzes vorzunehmen und so die Zuverlässigkeit der Materialsystematisierung zu erhöhen. Mit diesem „gemeinsame[n] Überprüfen von Codierungen“ (Kuckartz, 2018, S. 211) wird der qualitative Weg zur Sicherstellung größtmöglicher Unabhängigkeit der Ergebnisse von der untersuchenden Person beschritten. Dieser ist im Vergleich zum quantitativen Weg, der über die Berechnung der Intercoder-Reliabilität[3] führt, aus folgenden zwei Gründen für die vorliegende Arbeit geeigneter: Erstens wird in der Logik der qualitativen Inhaltsanalyse eher zum oben beschriebenen prozeduralen Vorgehen tendiert, weil solche Berechnungen hier „praktisch schlecht einsetzbar sind“ (Müller-Benedict, 2019, S. 1) und nach Kuckartz (2018) eher in der quantitativ orientierten Inhaltsanalyse Anwendung finden. Eine Berechnung bietet sich insbesondere dann nicht an, wenn Kategoriensysteme besonders differenziert und umfangreich sind und dadurch erschweren, „eine hohe Zuverlässigkeit der Resultate zu erzielen“ (Ritsert, 1972, S. 70). Zweitens wurde das Material – wie bei der qualitativen Inhaltsanalyse üblich – nicht vorab segmentiert, vielmehr bilden Codieren und Segmentieren einen Analyseschritt. In deren Folge sind die Codierenden „frei in der Bestimmung von Anfang und Ende einer solchen Sinneinheit“ (Kuckartz, 2018, S. 211). Wie der Autor weiter ausführt, hat dies entsprechend Auswirkungen auf die Berechnung von Koeffizienten wie beispielsweise Cohens Kappa. So wird ihre

[3] Mit der Intercoderreliabilität wird nach Mayring (2015) strenggenommen nicht die Reliabilität, sondern die Objektivität gemessen. Eine Reliabilitätsbestimmung würde eher mit der *Intra*coderreliabilität gemessen, bei der ein Codierer am Ende der Analyse das Material nochmals codiert, ohne seine ersten Kodierungen zu kennen.

> Nicht-Berechnung [...] häufig als Defizit interpretiert, obwohl der Zufallseffekt bei einer Analyse mit einem typischen qualitativen Kategoriensystem meist nur einen geringen Effekt hat. Beim qualitativen Codieren mit freiem Segmentieren und Codieren ist die Berechnung von Kappa wenig sinnvoll, weil hier einfach das Modell, das Kappa zu Grunde liegt, nicht stimmt. (Kuckartz, 2018, S. 217)

Zuletzt soll auf die triangulierten Akteursperspektiven, die das Forschungsdesigns und die Auswertung in besonderer Weise prägen, Bezug genommen werden, um davon ausgehend Aussagen zum *Geltungsbereich der Erkenntnisse* und zu den *Limitationen* der Arbeit abzuleiten. Die vergleichende Analyse von Fällen (hier Akteursgruppen, vgl. Abschn. 6.1) hat dazu beigetragen, dass Handlungsmuster innerhalb der Akteurskonstellation nicht nur identifiziert und durch herausgearbeitete Handlungslogiken plausibilisiert, sondern auch Abweichungen im Kontrast zu anderen aufgedeckt und insgesamt in eine schlüssige Interpretationslinie gebracht werden konnten. Weil hier ein (soziales) Phänomen, die Handlungskoordination, durch die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven – in diesem Fall von Personen unterschiedlicher Positionen – mit derselben Methode untersucht wird, kann nach Denzin (1970) von einer *Datentriangulation* gesprochen werden. Eine solche Kombination von Daten, die bei verschiedenen Personen erhobenen wurden, wird in dieser Studie nicht nur als (zusätzliche) Validierungsstrategie angesehen, sondern explizit „als breiter angelegte Erkenntnisstrategie“ (Flick, 2019a, S. 481). Da die Erkenntnisse multiperspektivisch gewonnen werden, können sie potenziell „weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre“ (Flick, 2011, S. 12). Dadurch werden die gefundenen Einsichten bei ähnlichen Sichtweisen nicht nur robuster, sondern befähigen auch Widersprüche oder Divergenzen aufzudecken. Auf die Schlüssigkeit der Argumentation und die Offenlegung von ungelösten Fragen zielen auch der von Mayring (2016) benannte Beurteilungsaspekt *argumentative Interpretationsabsicherung* als auch das von Steinke (2017) herausgestellte Kriterium *Kohärenz* ab. Dies wurde in der vorliegenden Arbeit vor allem im Ergebnisteil durch die Verwendung von zahlreichen Textbelegen und durch bündelnde Zusammenfassungen am Ende eines jeden Abschnitts zu erreichen versucht.

Abschließend lassen sich folgende *Limitation der Studie* herausstellen: Über die vergleichende Analyse der Interviewaussagen ist versucht worden, möglichst nah an ein empiriebasiertes, verstehendes Abbild der schulinspektionsbezogenen Handlungskoordination bei der Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen zu gelangen. Gleichzeitig kann aufgrund der Größe des Samples, die – wie in Abschnitt 6.3.1 erläutert – begrenzt bleiben musste, kein Anspruch auf Vollständigkeit der gefundenen Handlungspraktiken erhoben werden. Dennoch kann

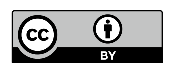
davon ausgegangen werden, dass die wesentlichen Modi der Handlungskoordination identifiziert werden konnten. Denn die befragten Akteure haben nicht ausschließlich mit den hier Interviewten interagiert, sondern auch mit anderen Funktionsträgern im Kontext der Qualitätsanalyse, deren Erfahrungen also gesammelt in das Berichtete eingingen. Beispielsweise sprechen die Qualitätsprüfer:innen logischerweise nicht nur über die Handlungskoordination mit den hier interviewten Schulleiter:innen, sondern äußern sich insgesamt zu den erlebten Interaktionsgefügen. Allerdings konnten im Rahmen dieser Studie nur bedingt Aussagen darüber gemacht werden, welche Art der Handlungskoordination die Wirksamkeit der Schulinspektion in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung zu erhöhen vermag.

Überdies ist erwähnenswert, dass die Untersuchung von Anfang an als mehrperspektivische Governanceanalyse für die Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen unter besonderer Berücksichtigung der Schulform Grundschule konzipiert war und damit eine Grenze in der Aussagenreichweite dieser Studie markiert wird, die sich jedoch nicht ausschließlich auf die fokussierten Fälle bezieht (vgl. Abschn. 6.1). Denn zum einen konnten die verdichteten Beschreibungen der betrachteten Akteursgruppen mit der Analyse der Zusammenhänge zwischen Kategorien (vgl. Abschn. 6.4) vergleichend untersucht werden, wodurch eine gewisse Robustheit der Erkenntnisse über die untersuchten Fälle hinaus erreicht werden konnte. Zum anderen zeigen sich die Ergebnisse dieser Studie mit Erkenntnissen vorhergehender Forschung insbesondere mit Blick auf die Rollenverständnisse in einer bestimmten Reichweite kompatibel, so dass zusammengenommen „für eine Übertragung auf einen eingegrenzten Gegenstandsbereich argumentiert werden kann“ (Hering & Schmidt, 2014, S. 526). Dieser Bereich ist insofern klar umrissen, als dass die Regelungsstrukturen Ähnlichkeiten zu denen in dieser Untersuchung geltenden Strukturen aufweisen müssen (vgl. Abschn. 2.3.2). Beispielsweise dürften die in Abschnitt 8.2.2 herausgearbeiteten Rollenkonflikte aufgrund des offenbar dramatischen Ressourcenmangels der nordrhein-westfälischen Schulformaufsicht für die Grundschulen, nicht ohne weitere Prüfung auf andere Schulformen übertragen werden.

In denjenigen Bereichen, in den sich die Regelungsstrukturen auch nur geringfügig unterscheiden, lässt sich eine grundlegend verschiedene Handlungskoordination vermuten. Dies zeigte sich in den Ergebnissen dieser Arbeit zum Beispiel im veränderten Rückmeldeformat, bei dem die Zusammenarbeit der intermediären Akteure auf eine gänzlich andere Ebene gehoben wurde (vgl. Abschn. 7.2.4). Damit unterstreicht diese Studie nicht nur die Relevanz von Regelungsstrukturen, wie sie auch in der Governance Forschung postuliert wird (vgl. Abschn. 2.2), sondern auch, dass die viel proklamierte Zusammenarbeit in allen

deutschen Schulinspektionsverfahren in hoher Abhängigkeit von den Regelungsstrukturen realisiert wird. Inwiefern es dabei zu ähnlichen oder differenten Modi der Handlungskoordination kommt, wäre durch eine ähnliche Analyse der gleichen Akteurskonstellation unter dezidierter Berücksichtigung bundesland- und schulformspezifischer Regelungsstrukturen zu untersuchen. Damit erweist sich die in Kapitel 4 begründete und dezidiert bundesland- und schulformspezifische Ausrichtung des Forschungsvorhabens als gewinnbringende Herangehensweise zur Untersuchung einer – wie sich herausstellte – sehr kontextsensitiven Handlungskoordination.







# 10 Fazit und Ausblick

Zentrales Anliegen der Arbeit war es, die schulinspektionsbezogene Handlungskoordination der Akteure Schulleitung, Qualitätsanalyse, Schulaufsicht und staatlicher Schulentwicklungsberatung bei der Qualitätsanalyse an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen empirisch zu untersuchen. Die Studie wurde dabei von drei Forschungsfragen geleitet, die sich a) auf die Ausgestaltung des Zusammenwirkens bei der Qualitätsanalyse, b) die subjektiven Vorstellungen der Akteure, die diesem Handeln zugrunde liegen, und c) auf Vorschläge für eine Weiterentwicklung des Verfahrens bezogen (vgl. Kap. 4). Zentrale Ergebnisse werden nun zusammengefasst und anschließend unter Rückgriff auf die in Kapitel 8 herausgearbeiteten Interpretationlinien und die diskutierten weiterführenden Überlegungen problematisiert.

Bezogen auf die erste Forschungsfrage ließ sich ein umfassendes, differenziertes und durchaus heterogenes Bild des Zusammenwirkens der betrachteten Akteure bei der Qualitätsanalyse zeichnen. Es lässt sich festhalten, dass die Interaktionsbezüge von den Akteure der intermediären Ebene zu den schulischen Akteuren, vornehmlich zur Schulleitung, am intensivsten sind und die staatlichen Schulentwicklungsberater:innen im betrachteten Akteursgefüge eher eine randständige Position einnehmen (vgl. Abb. 8.1). In der so konturierten Akteurskonstellation zeigen sich vorwiegend Formen der Handlungskoordination im Modus der *Beobachtung* und *Beeinflussung* (z. B. durch die Herbeiführung eines vertrauensvollen Verhältnisses mit der Schulleitung), die als „sanftes" Steuerungshandeln interpretiert wurden (vgl. Abschn. 8.2.1). Die Akteure der intermediären Ebene folgen damit dem in Deutschland vorherrschenden Entwicklungsmodus von Schulinspektion als *Entwicklung durch Einsicht*, der ebenso in den subjektiven Vorstellungen der intermediären Akteure herausgearbeitet werden konnte. Gleichermaßen sind sie von der Annahme überzeugt, dass Akzeptanz der schulischen Akteure als Voraussetzung und die Kompetenz der Schulleitung als Vehikel


C. Luig, *Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung*,
Educational Governance 58, https://doi.org/10.1007/978-3-658-42036-9_10

für nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung aufgrund von Schulinspektion fungieren. Beides liegt kongruent zu den herausgearbeiteten Leitfiguren *Eigenverantwortlichkeit der Schule* und deren *Unterstützung*, die trotz heterogener Handlungspraktiken als Gemeinsamkeiten subjektiver Vorstellungen intermediärer Akteure identifiziert wurden (vgl. Abschn. 8.1). Innerhalb dieser Figuren akzentuieren die Akteure der intermediären Ebene ihre Unterstützungsfunktion und schreiben der Schule die hauptsächliche Verantwortung für ihre Schulentwicklung zu. Während eine verstärkte Zusammenarbeit – wie sie schulpolitisch proklamiert wird – vor allem zwischen Qualitätsprüfer:innen und Schulaufsichtsbeamt:innen auszumachen ist, zeigt sich eine intensivierte Handlungskoordination aller hier betrachten Akteure einschließlich der staatlichen Schulentwicklungsberater:innen eher in Ausnahmefällen, häufig in vorhandenen Beziehungsgefüge eingebettet und grundsätzlich nur auf Anfrage der Schule hin realisiert (vgl. Abschn. 8.2.2).

Folgende Aspekte wurden bezogen auf die von den Akteuren geschilderte Handlungskoordination problematisiert: Erstens konnte herausgearbeitet werden, dass Widersprüche in den normativ bestimmten Rollenbildern der intermediären Akteure z. T. die Zusammenarbeit erschweren oder gar verhindern können, weil sich Anforderungen (etwa die Unabhängigkeit der staatlichen Schulentwicklungsberatung) damit nicht komplikationslos vereinen lassen. Zweitens muss die Zusammenarbeit von der Schule gewollt und initiiert sein, wodurch sich erneut die Verantwortung der Einzelschule und erst daraufhin die Unterstützungsfunktion des Instruments verstärkt. Die schulpolitische Ebene sollte hier für Passung sorgen und prüfen, inwiefern die offenbar für Schul- und Unterrichtsentwicklung als notwendig erachtete Verzahnung der Akteure auch durch andere Akteure, etwa Schulaufsicht, zu initiieren wäre. Drittens und letztens sollten Schulen, die ihrer Eigenverantwortung nicht gerecht werden und bei denen die Bereitschaft nicht vorhanden ist, sich mit den Inspektionsergebnissen auseinanderzusetzen, nicht nur „sanft“ gesteuert werden. Dies setzt aber voraus, dass die hohe Arbeitsdichte der Schulformaufsicht für die Grundschule auf ein grundsätzlich zu bewältigendes Niveau reduziert wird, damit nach einer Schulinspektion eben nicht ressourcenbedingt „zu wenig passiert“ (QP3|42).

Zukünftige Forschung könnte an den Befunden der vorliegenden Arbeit anknüpfen, indem mit einer quantitativen, größer angelegten Befragung geklärt wird, ob die gefundenen Modi der Handlungskoordination und die identifizierten Leitfiguren wie auch Rollenkonflikte sich in der Breite wiederfinden lassen. Eine weitere Möglichkeit zu prüfen, inwiefern das in dieser Arbeit gezeichnete Abbild der schulinspektionsbezogenen Handlungskoordination tatsächlich verlässlich ist, wären strukturierte Langzeitbeobachtungen z. B. Shadowings (u. a.

McDonald, 2005; Tulowitzki, 2019b). Solche Shadowings könnten gerade bei der Schulaufsicht aufschlussreich sein, um über Optimierungspotenziale bezüglich der hier herausgestellten hohen Arbeitsbelastung mit ihren problematischen Auswirkungen aufzuklären. In einem größeren Zusammenhang gedacht wäre es auch empfehlenswert, die derzeitige Weiterentwicklung der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen (vgl. Abschn. 5.1) grundsätzlich empirisch zu begleiten.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen ferner, dass es offenbar Schulen gibt, die „viel Unterstützung brauchen" (QP2|26). Weil im Forschungsdiskurs für eine nachhaltige Schulentwicklung aufgrund von Schulinspektion die Verzahnung der Akteure als wichtig erachtet wird, sollten explizit diese Schulen daraufhin in den Blick genommen werden. Gewinnbringend könnte in diesem Fall auch eine spezielle Erforschung derjenigen Formate sein, die diese Zusammenarbeit formalisieren (für NRW z. B. das veränderte Rückmeldeformat, für Bayern etwa die verpflichtende Auftaktveranstaltung im Nachgang der Schulinspektion, vgl. Abschn. 2.3.2). Weil sich die multiperspektivische Anlage dieser Studie als besonders gewinnbringend für die Ergründung der Handlungskoordination erwiesen hat, sollte dieses Design dabei wiederholend zum Einsatz kommen. Auch wäre denkbar, mit diesem Ansatz Inspektionsverfahren in anderen Bundesländern mit andersartigen Regelungsstrukturen, z. B. die in Landesinstituten institutionalisierte Schulinspektion, zu untersuchen, um damit Vergleiche anstellen und best practice Elemente identifizieren zu können. Möglich wäre auch, die Frage nach der Handlungskoordination auf die sozialräumliche Vernetzung, in NRW etwa die Regionalen Bildungsbüros, auszuweiten, um damit regionale Aspekte des Zusammenwirkens spezifischer in den Blick nehmen zu können. Wie in Kapitel 9 thematisiert, wäre es vielversprechend zu prüfen, inwiefern die viel beschworene Zusammenarbeit der Akteure überhaupt für die Schul- und Unterrichtentwicklung funktional ist bzw. tatsächlich eine Bearbeitung des Transferproblems bewirkt. Um dies näher zu untersuchen, könnten beispielsweise Studien im Kontrollgruppendesign etwa bei Qualitätsanalysen mit und ohne verändertem Rückmeldeformat in Erwägung gezogen werden. Denn, auch wenn Schulinspektionsverfahren des Öfteren in den wissenschaftlichen Blick genommen wurden, erscheint eine kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung der stetigen Weiterentwicklungen der Verfahren lohnend (vgl. Abschn. 2.3.2). Das hat diese Arbeit am Beispiel der Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen einmal mehr gezeigt.

Zuletzt soll auf das zurückgekommen werden, wofür Schulinspektionen in Deutschland vor einigen Jahren eingeführt worden sind. Ihre vorrangigen Ziele beziehen sich auf die Unterstützung der Schul- und Unterrichtsentwicklung,

Impulsgebung oder auch Stärkung der eigenverantwortlichen Schule. Solche Formulierungen machen es den an den Schnittstellen agierenden Akteuren zunächst leicht, sich hierauf – trotz ihrer jeweiligen Zuständigkeit – zu verständigen, wie das nachfolgende Zitat aus einem Interview zeigt:

> wir haben ja im Grunde genommen alle dasselbe Ziel, wir kommen nur aus verschiedenen Richtungen mit verschiedenen Professionalitäten und mit verschiedenen Aufgaben. Das Ziel ist dasselbe: Guten Unterricht und gute Entwicklungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler zu schaffen. (SEB3|140)

Gleichzeitig offeriert dies ein zentrales Problem, welches Böttcher (2019b) zufolge typisch für politische Zielbeschreibungen ist: Sie bedienen sich abstrakten Formulierungen. Den Weg zur Zielerreichung müssen die handelnden Akteure auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems selbst finden und miteinander aushandeln. Was häufig fehlt, ist die Beschreibung der „logische[n] Struktur" (Böttcher, 2019b, S. 84), die konkrete Strategie einer Maßnahme oder eines Programms. Mit anderen Worten: Ob beispielsweise eine Stärkung der eigenverantwortlichen Schule nur Formen der „sanften" Steuerung oder auch aktives schulaufsichtliches Eingreifen umfassen soll, bleibt offen. Dass durch diese Zielformulierungen und deren immanenten strategische Unklarheit die Handlungskoordination bei der Schulinspektion in NRW eher die einzelschulische Verantwortlichkeit und damit in gewisser Weise die Differenz von Schulen stärkt als der Gewährleistung einer gewissen einheitlichen Qualität systematisch nachzukommen, konnte in dieser Arbeit herausgestellt werden (vgl. auch Abschn. 8.3).

Damit entzieht sich die schulpolitische Ebene einer zentralen, vielleicht sogar ihrer wesentlichsten Aufgabe: Der Präzisierung der eher globalen Strategieformulierung, die dann eine klar verantwortete Gesamtsystemsteuerung statt der Verlagerung von Verantwortung auf die Einzelschule fördern sollte. Im Kontext dieser Arbeit gilt dies auch und insbesondere für die zielgerichtete Realisierung einer für *alle* Schulen funktionalen Handlungskoordination, die ungeachtet ihrer Intensität nicht einem Selbstzweck unterliegen darf.


BY

# Literaturverzeichnis

Abs, H. J., & Klein, E. D. (2018). Schulentwicklung. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 677–687). Waxmann.

Ackeren, I. van. (2015). Qualitätsanalyse als Element einer kontextsensiblen Schulentwicklung. Überlegungen zum spezifischen Unterstützungsbedarf von Schulen in herausfordernden sozialen Lagen. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen*, *26*(10), 277–280.

Ackeren, I. van, Brauckmann, S., & Klein, E. D. (2016). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 29–51). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_2

Ackeren, I. van, & Klein, E. (2020). Akteure in der Bildungsadministration und Governance. In J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 867–874). Klinkhardt.

Ackeren, I. van, & Klemm, K. (2018). Bildungspolitik und Steuerung des Bildungswesens. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 688–697). Waxmann.

Ackeren, I. van, Klemm, K., & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: Eine Einführung* (3. Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20000-2

Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung – Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung*. Klinkhardt.

Akremi, L. (2019). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 313–331). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_21

Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 219–254). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_9

Altrichter, H. (2011). Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherungen an einen Begriff mit Konjunktur. In A. Knoke & A. Durdel (Hrsg.), *Steuerung im Bildungswesen: Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen* (S. 121–132). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93002-2

Altrichter, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann, & J.

 
C. Luig, *Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung*,
Educational Governance 58, https://doi.org/10.1007/978-3-658-42036-9

Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem* (S. 21–63). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2_2

Altrichter, H. (2019). Steuerung/Governance der Lehrer*innenfortbildung im schulischen Unterstützungssystem. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann, & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 56–82). Klett/Kallmeyer.

Altrichter, H., Baumgart, K., Gnahs, D., Jung-Sion, J., & Pant, H. A. (2019). *Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW Stellungnahme der Expertengruppe*. https://schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/rr_datei_download.php?dateiid=3415

Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007a). *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (2007b). Einführung. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 9–13). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_1

Altrichter, H., & Heinrich, M. (2006). Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells" im Schulwesen. In W. Böttcher, H. G. Holtappels, & M. Brohm (Hrsg.), *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 51–64). Juventa.

Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_3

Altrichter, H., Heinrich, M., & Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.). (2011a). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8

Altrichter, H., Heinrich, M., & Soukup-Altrichter, K. (2011b). Schulprofilierung – Annäherung an ein Phänomen. In H. Altrichter, M. Heinrich, & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem.* (S. 11–45). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8_1

Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2016). Stichwort: Schulinspektion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *19*(3), 487–508.

Altrichter, H., Kemethofer, D., Ehren, M., Gustafsson, J.-E., Skedsmo, G., Huber, S. G., Conyngham, G., McNamara, G., & O'Hara, J. (2016). Wirkungen und Nebenwirkungen europäischer Inspektionssysteme. In *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 285–324). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10872-4_9

Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H., & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In *Nationaler Bildungsbericht (Teil 3) Ausgewählte Entwicklungsfelder*.

Altrichter, H., & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2010a). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4

Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2010b). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15–39). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_1

Altrichter, H., & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016a). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0

Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2016b). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 1–27). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1

Altrichter, H., & Rürup, M. (2019). Transformationen der Schulautonomie-Politik. In N. Berkemeyer, W. Bos, & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 369–381). Beltz.

Altrichter, H., Rürup, M., & Schuchart, C. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 107–149). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_5

Amonat, H. (2008). Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen: Ablauf und Instrumente. In S. Müller, K. Dedering, & W. Bos (Hrsg.), *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven* (S. 53–69). LinkLuchterhand.

Appius, S., & Nägeli, A. (2017). *Schulreformen im Mehrebenensystem – Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16851-3

Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.). (2016). *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10872-4

Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1999). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis*. Klett-Cotta.

Arnz, S., & Klieme, T. (2020). Warum wir so nicht sein wollen! Schulaufsicht neu denken – Welche Schulaufsichten brauchen eigenverantwortliche und höchst unterschiedliche Schulen? In S. G. Huber, S. Arnz, & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 30–49). Raabe.

Atteslander, P. (2006). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11. Aufl.). Erich Schmidt Verlag.

Avenarius, H. (2008). Staatliche Verantwortung und Eigenverantwortung der Schule – Ein Widerspruch? – 2. Bildungspolitisches Symposium NRW: Einführungsreferat. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen*, *19*(5), 130–133.

Avenarius, H. (2015). Kommunale Verantwortung für innere Schulangelegenheiten? – Teil 1. Die Beziehungen zwischen Schule, Land und Kommune aus rechtlicher Perspektive. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen*, *26*(1), 21–24.

Avenarius, H., & Hanschmann, F. (2019). *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (9. neu bearb. Aufl.). Carl Link.

Balzer, L., & Beywl, W. (2018). *Evaluiert – Erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich. 2., überarbeitete Auflage.* (2. Aufl.). hep Verlag.

Bargel, T. (1998). Funktionen und Aufgaben der Schulaufsicht- einige Erfahrungen, Thesen und Fragen zur Diskussion. In Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.), *Schule*

*zwischen Autonomie und Aufsicht. Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule* (S. 21–23). HeLP Zentral stelle Publikationsmanagement.
Bastian, J. (1998). Autonomie und Schulentwicklung. Zur Entwicklungsgeschichte einer neuen Balance von Schulreform und Bildungspolitik. In J. Bastian (Hrsg.), *Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation* (S. 13–24). Bergmann + Helbig.
Baumert, J. (1980). Bürokratie und Selbständigkeit – Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schule. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, *28*(6), 437–467.
Baumert, J. (1985). Schulräte – Sachfremd, fachfremd? Ergebnisse einer Umfrage. *Westermanns pädagogische Beiträge*, *37*(6), 268–271.
Baumert, J., & Füssel, H.-P. (2003). Schulentwicklung und Schulaufsicht. *Recht der Jugend und des Bildungswesens, 51*(2), 151–154.
Becker, H. (1954). Die verwaltete Schule. *Merkur*, *8*(12), 1155–1177.
Behnke, K., & Steins, G. (2017). Möglichkeiten und Grenzen der Einflussnahme auf Unterricht durch die Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen: Perspektiven von Schulleitungen und Lehrkräften. *Empirische Pädagogik, 31*(2), 173–188.
Bellenberg, G., Böttcher, W., & Klemm, K. (2001). *Stärkung der Einzelschule: Ansätze zum Management der Ressourcen Geld, Zeit und Personal*. Luchterhand.
Bellmann, J. (2012). „The very speedy solution". Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency. *Zeitschrift für Pädagogik, 58*(2), 143–158.
Bellmann, J. (2016). Output- und Wettbewerbssteuerung im Schulsystem. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung" im Bildungssystem* (S. 13–34). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10084-1_2
Bellmann, J., & Müller, T. (Hrsg.). (2011). *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5
Bellmann, J., Schweizer, S., & Thiel, C. (2016). Nebenfolgen Neuer Steuerung unter Bedingungen von „low-stakes" und „no-stakes" – Qualitative und quantitative Befunde einer Untersuchung in vier Bundesländern. In *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 208–237). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
Bellmann, J., & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, *55*(2), 286–308.
Benz, A. (2004a). Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung* (S. 11–28). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90171-8_1
Benz, A. (Hrsg.). (2004b). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwisseenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90171-8
Benz, A. (2004c). Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung* (S. 125–146). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90171-8_7
Benz, A., Lütz, S., Schimank, U., & Simonis, G. (2004). Vorwort. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung* (S. 5–6). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90171-8_1

Benz, A., Lütz, S., Schimank, U., & Simonis, G. (Hrsg.). (2007). Einleitung. In *Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 9–26). VS, Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_1

Berka, W. (2003). „Autonomie“ von Bildungsinstitutionen als Prinzip in rechtlicher Perspektive. In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung* (S. 120–136). Beltz.

Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems: Theoretische und praktische Explorationen.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91933-1

Berkemeyer, N. (2011). Unterstützungssysteme der Schulentwicklung zwischen Konkurrenz, Kooperation und Kontrolle. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (Bd. 7, S. 115–128). Schneider Hohengehren.

Berkemeyer, N. (2020). Schulleitung und Schulaufsicht – Symptome einer fehlenden Idee der Gesamtsteuerung. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (Bd. 48, S. 375–388). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_18

Berkemeyer, N. (2021). Unterstützungssysteme des Schulsystems – Bestandsaufnahme und institutionentheoretische Perspektive. In T. Webs & V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 19–28). wbv.

Berthold, J. (2017). Grundlagen. In J. Berthold, N. Haferlandt, O. Köller, T. Riecke-Baulecke, & U. Schweckendiek (Hrsg.), *Externe Evaluation. Befunde, Probleme, Perspektiven.* (S. 10–29). Oldenbourg.

Bessoth, R. (1974). *Schulverwaltungsreform. Entwürfe zur Neugliederung der Schulaufsicht in einzelnen Bundesländern und ihre Kritik.* (Bd. 1–9). Beltz.

Bessoth, R., & Braune, G. (1977). *Schule und Management*. Westermann.

Bezirksregierung Münster. (2019). *Schulentwicklungsberatung (SEB) Eigenverantwortliche Schulen stärken – Systemische Schulentwicklung erfolgreich gestalten. Ein Unterstützungsangebot für die Schulen im Regierungsbezirk Münster zur Qualitätssicherung und -entwicklung.* https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/qualitaetsanalyse/schulentwicklungsberatung/schulentwicklungsberatung.pdf

Biehl, J., Brackhahn, B., Brockmeyer, R., & Gruner, P. (Hrsg.). (2004). *Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen – QuiSS. 5. Schulaufsicht und Schulleitung.* Luchterhand.

Biesta, G. (2007). Why „What Works“ Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, *57*(1), 1–22. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x

Biewer, W. (1994). *Steuerung und Kontrolle öffentlicher Schulen.* Luchterhand.

Bildungskommission NRW. (1995). *Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen.* Luchterhand.

Bischof, L. M. (2017). *Schulentwicklung und Schuleffektivität: Ihre theoretische und empirische Verknüpfung.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14628-3

BLK. (2005). *Abschlussbericht zum BLK-Programm „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen" (QuiSS)*. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-15478

Blumenthal, J. von. (2005). Governance – eine kritische Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, *15*(4), 1149–1180.

Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5

Bogner, A., & Menz, W. (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33–70). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9_2

Bogner, A., & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl., S. 33–70). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9_2

Bogumil, J. (2001). *Modernisierung lokaler Politik: Kommunale Entscheidungsprozesse im Spannungsfeld zwischen Parteienwettbewerb, Verhandlungszwängen und Ökonomisierung*. Nomos.

Bogumil, J. (2017). Schulaufsicht im Bundesländervergleich. Ein Überblick. *Lernende Schule*, *20*(78), 12–15.

Bogumil, J., Fahlbusch, R. M., & Kuhn, H.-J. (2016). *Weiterentwicklung der Schulverwaltung des Landes NRW. Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Finanzministeriums*. https://www.finanzverwaltung.nrw.de/sites/default/files/asset/document/endberichtschule-nrw0509.pdf

Bogumil, J., Grohs, S., Kuhlmann, S., & Ohmn, A. K. (Hrsg.). (2007). *Zehn Jahre Neues Steuerungsmodell: Eine Bilanz kommunaler Verwaltungsmodernisierung*. Nomos.

Böhm-Kasper, O., Brüsemeister, T., Dietrich, F., Gromala, L., Heinrich, M., Lambrecht, M., Preuß, B., Rürup, M., Selders, O., & Wissinger, J. (2016a). Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung und seine Realisierungsbedingungen auf einzelschulischer Ebene – Ergebnisse eines triangulativ orientierten Verbundprojekts. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bd. 43, S. 110–137). Bertelsmann.

Böhm-Kasper, O., & Selders, O. (2013). „Schulinspektionen sollten regelmäßig durchgeführt werden"? Ländervergleichende Analyse der Wahrnehmung und Akzeptanz von Schulinspektionsverfahren. In I. van Ackeren, M. Heinrich, & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? : Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund* (S. 121–153). Waxmann.

Böhm-Kasper, O., Selders, O., & Lambrecht, M. (2016b). Schulinspektion und Schulentwicklung – Ergebnisse der quantitativen Schulleitungsbefragung. In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 1–50). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10872-4_1

Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 301–323). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_11

Bonsen, M. (2019). Schulleitung und reformierte Steuerung. In N. Berkemeyer, W. Bos, & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 383–395). Beltz.

Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C., Harney, B., Imhäuser, K., Makles, A., Schraepler, J.-P., Terpoorten, T., Weishaupt, H., & Wendt, H. (2010). *Zur Konstruktion von Sozialindizes Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung* (Bd. 31). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Bonsen, M., Bos, W., & Rolff, H.-G. (2008). Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff, & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 15, S. 11–39). Juventa.

Borchardt, A., & Göthlich, S. E. (2009). Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter, & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 33–48). Gabler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-96406-9_3

Bormann, I. (2000). *Schule als lernende Organisation – Kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern?* https://www.sowi-online.de/journal/2000_0/bormann_schule_lernende_organisation.html

Bos, W., Dedering, K., & Holtappels, H. G. (2007). Schulinspektion in Deutschland – Eine kritische Bestandsaufnahme. In J. van Buer (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 241–257). Lang.

Bos, W., Holtappels, H. G., & Rösner, E. (2006). Schulinspektion in den deutschen Bundesländern – Eine Baustellenbeschreibung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff, & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 14, S. 81–123). Juventa.

Bosche, A., & Lehmann, L. (2014). Governance und die Suche nach Regelungsmechanismen. In K. Maag Merki, R. Langer, & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 229–248). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19148-5_9

Bott, W. (2012). Zur Schulaufsicht in Deutschland. *SchulVerwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz*, *7–8*, 221–222.

Bott, W. (2019). Schulaufsicht in Deutschland. In W. Bott (Hrsg.), *Die Praxis der Schulaufsicht* (S. 9–25). Raabe.

Böttcher, W. (1994). Schule darf nicht autonom werden. *Erziehung & Wissenschaft*, *46*(1), 14–15.

Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung.* Juventa.

Böttcher, W. (2012). Zur Kritik des Regierens in der Schulpolitik. Zentralisierung und Vertrauen statt Dezentralisierung und Kontrolle. In S. Hornberg & M. P. do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 29–52). Waxmann.

Böttcher, W. (2016). Umsteuern ohne Strategie und Theorie. In A. Schröer, M. Göhlich, S. Weber, & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 175–187). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10086-5

Böttcher, W. (2017a). Fiktion „Lernende Schule“! *Journal für Schulentwicklung*, *21*(1), 59–63.

Böttcher, W. (2017b). Schulen in schwieriger Lage: Eine Herausforderung für wen? In V. Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen.* (S. 283–296). Waxmann.

Böttcher, W. (2017c). Schulqualität und der Einfluss der Ökonomie. Skizzen und Thesen zu einem angespannten Verhältnis. In U. Steffens, K. Maag Merki, & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 119–134). Waxmann.

Böttcher, W. (2017d). Steuerung? Welche Steuerung? In A. Bolder, H. Bremer, & R. Epping (Hrsg.), *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* (S. 73–96). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15412-7

Böttcher, W. (2018). *Evaluation auf den Punkt gebracht.* Debus Pädagogik Verlag.

Böttcher, W. (2019a). Lehrkräftefortbildung in den deutschen Schulsystemen im Kontext ökonomischer Steuerung und kompetenzorientierter Pädagogik. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann, & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 83–99). Klett/Kallmeyer.

Böttcher, W. (2019b). Schulverwaltung und Schulpolitik als Auftraggebende und Gegenstände von Evaluation. In C. G. Buhren, G. Klein, & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 72–86). Beltz.

Böttcher, W. (2019c). Zur Verteidigung von relevanten und robusten Daten für Entscheidungen im Bildungssystem. *Lehren & Lernen*, *12*(5), 12–19.

Böttcher, W., Brockmann, L., Hack, C., & Luig, C. (Hrsg.). (2022). *Chancenungleichheit: Geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert*. Waxmann.

Böttcher, W., & Brohm, M. (2004). Die Methodik des Change Managements und die aktuelle Schulreform. Über das gebrochene Verhältnis von Chancen und Realität. *Die Deutsche Schule*, *96*(3), 268–278.

Böttcher, W., & Hense, J. (2016). Evaluation im Bildungswesen – Eine nicht ganz erfolgreiche Erfolgsgeschichte. *Die Deutsche Schule*, *108*(2), 117–135.

Böttcher, W., Hense, J., & Keune, M. (2013). Schulinspektion als eine Form externer Evaluation – Ein Forschungsüberblick. In J. Hense, S. Rädiker, W. Böttcher, & T. Widmer (Hrsg.), *Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse und Wirkungen* (S. 231–250). Waxmann.

Böttcher, W., & Hogrebe, N. (2008). Gute Schule statt guter Schulen Wettbewerb von Schulen unter Heterogenitätsbedingungen. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 21–46). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91782-5_2

Böttcher, W., Holtappels, H. G., & Brohm, M. (2006). Evaluation im Bildungswesen. In W. Böttcher, H. G. Holtappels, & M. Brohm (Hrsg.), *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele.* (S. 7–22). Juventa.

Böttcher, W., & Keune, M. (2010). Funktionen und Effekte der Schulinspektion. Ausgewählte nationale und internationale Forschungsbefunde. In W. Böttcher, J. N. Dicke, & N. Hogrebe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 151–164). Waxmann.

Böttcher, W., & Keune, M. (2012). Externe Evaluation und die Steuerung der Einzelschule: Kontrolle oder Entwicklung? In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance*

*von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (S. 63–80). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94241-4_4

Böttcher, W., & Keune, M. (2013). Schulinspektion und Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, *4*(2), 46–54.

Böttcher, W., Keune, M., & Neiwert, P. (2010). *Evaluationsbericht zum Projekt „Schulinspektion in Hessen – Wirkungen auf die Qualitätsentwicklung von Schulen und die Arbeit der Schulaufsicht“*. Westfälische Wilhelms-Universität.

Böttcher, W., & Luig, C. (2020a). Die Suche nach der verlorenen Mitte: Warum es schädlich ist, das Mittelmanagement im Schulsystem zu ignorieren. In S. G. Huber, S. Arnz, & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 50–73). Raabe.

Böttcher, W., & Luig, C. (2020b). Schulaufsicht als Managementaufgabe. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (Bd. 48, S. 107–124). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_6

Böttcher, W., Wiesweg, J., & Woitalla, E. (2015). Fortbildungs- und Beratungsbedarf aus der Sicht von Schulleitungen. Skizzen aus drei empirischen Studien. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer, & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen.* (S. 204–232). Beltz Juventa.

Böttger-Beer, M., & Koch, E. (2008). Externe Schulevaluation in Sachsen. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB)* (S. 253–264). Waxmann.

Brägger, G., Bucher, B., & Landwehr, N. (Hrsg.). (2005). *Schlüsselfragen zur Externen Schulevaluation.* hep Verlag.

Brandt, S., & Reimers, H. (2011). Lassen sich starke und schwache Schulen eindeutig unterscheiden, wenn man eine Rangordnung gemäß von Inspektionsdaten bildet? In S. Müller, M. Pietsch, & W. Bos (Hrsg.), *Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht.* (S. 79–95). Waxmann.

Braun, D. (2001). Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In E. Stölting & U. Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten* (S. 243–262). Leviathan.

Bremm, N., & Klein, E. D. (2020). Editorial. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 1–11). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_1

Bremm, N., & Klein, E. D. (2021). Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Im Interview: Nina Bremm und Esther Dominique Klein. *SchulVerwaltung spezial*, *23*(2), 55–56.

Bremm, N., Klein, E. D., & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, *108*(4), 323–339.

Brimblecombe, N., Ormston, M., & Shaw, M. (1995). Teachers' perceptions of school inspection: A stressful experience. *Cambridge Journal of Education*, *25*(1), 53–61.

Brockmann, L. (2021). *Erziehungswissenschaft, Schulorganisation und sozial bedingte Ungleichheit Über die Forschungslage zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit auf schulorganisatorischer Ebene*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36306-2

Brockmeyer, R. (1998). Zielvorstellungen und Leitbilder der Schulentwicklung. *Pädagogische Führung*, *9*(2), 54–56.

Brückner, Y., & Tarazona, M. (2010). Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management, Globalbudgets. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 81–109). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_4

Brüggemann, N., Jäkel, S., & Riemer, T. (2011). Schulinspektion – Ein historischer Vergleich. In M. von Saldern (Hrsg.), *Schulinspektion. Fluch und Segen externer Evaluation* (S. 32–63). Books on Demand.

Bruggen, J. C. van. (2001). Internationale Trends zur Neuordnung der Schulaufsicht. In J. Hofmann (Hrsg.), *Schulaufsicht im Umbruch. Neue Aufgaben der Schulaufsicht bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule.* (S. 33–41). Link.

Bruggen, J. C. van. (2008). Qualitätsanalyse im Kontext internationaler Trends. In S. Müller, K. Dedering, & W. Bos (Hrsg.), *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven* (S. 138–156). LinkLuchterhand.

Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions in Organizations.* Wiley.

Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 63–96). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9_3

Brüsemeister, T. (2012a). Educational Governance: Entwicklungstrends im Bildungssystem. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (S. 27–44). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94241-4_2

Brüsemeister, T. (2012b). Von der bürokratischen Schulverwaltung zum Bildungsmanagement? In M. Geiss & A. De Vincenti (Hrsg.), *Verwaltete Schule: Geschichte und Gegenwart* (S. 181–206). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19469-1_11

Brüsemeister, T. (2020). *Soziologie in pädagogischen Kontexten. Organisation Schule.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04305-6

Brüsemeister, T., & Gromala, L. (2020). Konstellationen zwischen Schulleitung und Schulaufsicht. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 125–135). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_7

Brüsemeister, T., Gromala, L., Preuß, B., & Wissinger, J. (2016). Schulinspektion im regionalen und institutionellen Kontext. Qualitative Befunde zu schulinspektionsbezogenen Akteurskonstellationen. In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 51–90). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10872-4_2

Brüsemeister, T., & Newiadomsky, M. (2008). Schulverwaltung – Ein unbekannter Akteur. In R. Langer (Hrsg.), *Warum tun die das?. Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 73–93). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91024-6_5

Brüsemeister, T., Wissinger, J., Böhm-Kasper, O., Heinrich, M., & Rürup, M. (2013). Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung und seine Realisierungsbedingungen auf einzelschulischer Ebene (10/2010–09/2013). Schule im regionalen und institutionellen Kontext. In *Projektreader mit Forschungsbefunden aus dem Forschungsschwerpunkt Steuerung im Bildungssystem gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung* (S. 3–8). http://www.stebis.de/mediathek/Projektreader-Abschlusstagung-2013/Projektreader_SteBis_Abschlusstagung_Nov2013.pdf

Brüser-Sommer, E. (2016). Datenfeedback ans Kollegium in der Schulinspektion – Eine moderierte Konferenz. *Journal für Schulentwicklung*, *20*(4), 57–63.

Buchen, H., & Burkard, C. (Hrsg.). (1998). *Schulentwicklung und Schulaufsicht – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule. Ergebnisse und Materialien aus der Fortbildungsmaßnahme.* Kettler Verlag.

Buchen, H., & Burkard, C. (2002). Schulen und Schulaufsicht lernen gemeinsam. In H.-G. Rolff & H. J. Schmidt (Hrsg.), *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht* (S. 43–59). Luchterhand.

Buchen, H., Burkhard, C., & Rolff, H.-G. (1993). Fortbildungswünsche der Schulaufsicht. Ergebnisse einer Befragung. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen, 4*(4), 99–102.

Buhren, C. G. (2019). Evaluation – Definitionen, Abgrenzungen und Klärungen. In C. G. Buhren, G. Klein, & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 16–29). Beltz.

Buhren, C. G., & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung.* (2. Aufl.). Beltz.

Burger, L. (2002). *Das Aufgaben- und Rollenbild der Schulaufsicht im Wandel*. Peter Lang.

Bürger, T. (2007). Plädoyer für die Notwendigkeit einer unterstützenden Schulaufsicht: Eine Auswertung von vorhandenen Studien zur Schulaufsicht. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, *55*(3), 381–388.

Burkard, C. (1998). *Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule.* Lang.

Burkard, C. (2001). Steuerung von Schule durch Schulaufsicht. In J. Hofmann (Hrsg.), *Schulaufsicht im Umbruch. Neue Aufgaben der Schulaufsicht bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule.* (S. 51–66). Link.

Burkard, C. (2005). Ergebnisorientierte Systemsteuerung: Konsequenzen für die externe Evaluation. In G. Brägger, B. Bucher, & N. Landwehr (Hrsg.), *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (S. 79–109). hep Verlag.

Burkard, C., & Rolff, H.-G. (1994). Steuerleute auf neuem Kurs? Funktionen und Perspektiven der Schulaufsicht für die Schulentwicklung. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer, & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 8, S. 205–265). Juventa.

Burow, O.-A., Plümpe, C., & Bornemann, S. (2020). Schulentwicklung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1163–1176). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_86

Choi, Á. (2019). *Education inspection: Which models work best?* Fundació Jaume Bofill, Ivàlua. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/o/i/s/j/e/v/j/y/w/que_funciona_13_educationinspection.pdf

Clarke, J., & Baxter, J. (2014). Satisfactory Progress? Keywords in English School Inspection. *Education Inquiry*, *5*(4), 481–496.

Cohen, D. K. (1990). A Revolution in One Classroom: The Case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 12*(3), 327–345.
Coombs, P. H. (1969). *Die Weltbildungskrise.* Klett.
Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom.* Cassell.
Cullingford, C., & Daniels, S. (1999). Effects of OfSted inspections on school performance. In C. Cullingford (Hrsg.), *An Inspector Calls: Ofsted and Its Effect on School Standards* (S. 59–69). Kogan.
Dahrendorf, R. (1958). Homo Sociologicus. Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. In R. Dahrendorf (Hrsg.), *Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie* (S. 128–194). Piper.
Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik.* Nannen.
Dalin, P., Rolff, H.-G., & Buchen, H. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht.* Soester Verlagskontor.
Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19534-6
Dedering, K. (2016). Der Umgang von Schulen mit Schulinspektionen.- Zum „Projekt „Externe Evaluation/Schulinspektion und Qualitätsentwicklung von Schulen". In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bd. 43, S. 86–109). Bertelsmann.
Dedering, K. (2020). Die Schulaufsicht als Instanz der Beratung? – Zur Realisierung eines neuen Handlungsprinzips im Kontext „klassischer" Aufgaben. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 289–311). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_14
Dedering, K. (2021). Unterstützung von Schulen durch Schulaufsicht – Zur Ausdifferenzierung eines Handlungsfeldes. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 11*(2), 235–254. https://doi.org/10.1007/s35834-021-00290-x
Dedering, K., Goecke, M., & Rauh, M. (2010). *Externe Schulentwicklungsberatung in Nordrhein-Westfalen – Grundinformationen.* https://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag4/pdf/externe-schulentwicklungsberatung-nrw.pdf
Dedering, K., & Müller, S. (2008). Schulinspektion in Deutschland. Forschungsbereiche und -desiderata. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring Und Bildungscontrolling in Nationaler Und Internationaler Perspektive* (S. 241–252). Waxmann.
Dedering, K., Müller, S., & Bos, W. (2008). Schulinspektion – Begriffliche Konkretisierung und Verortung im Kontext eines umfassenden Bildungsmanagements. In S. Müller, K. Dedering, & W. Bos (Hrsg.), *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven* (S. 3–14). LinkLuchterhand.
Dedering, K., & Sowada, M. G. (2013). *Die Sicht der Externen. Abschlussbericht zum Projekt „Erfahrungen niedersächsischer Schulinspektor/innen".* Universität Vechta.
Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013a). *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – Empirisch betrachtet.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5

Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013b). *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – Empirisch betrachtet.* Springer VS.

DeGEval (Hrsg.). (2016). *Standards für Evaluation – Erste Revision.* Gesellschaft für Evaluation e. V. https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf

DeGEval. (2020). *Synopse zur Evaluation (Stand Oktober 2020).* Gesellschaft für Evaluation e. V. https://www.degeval.org/fileadmin/users/Arbeitskreise/AK_Schulen/DeGeval-Synopse_Evaluation_2020-10.pdf

Denzin, N. K. (1970). *The Research Act*. Aldine/ Prentice Hall.

Deutscher Bildungsrat. (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970.* Deutscher Bildungsrat / Bildungskommission.

Deutscher Bildungsrat. (1973). *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil 1. Verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler, Eltern*. Bundesdruckerei.

Deutscher Bildungsrat. (1974). *Bericht der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung: Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs.* Klett.

Diedrich, M. (2015a). Aufbau und Rolle der Schulinspektion Hamburg. In M. Pietsch, B. Scholand, & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 57–76). Waxmann.

Diedrich, M. (2015b). Qualitätsanalyse – Ein wichtiger Baustein für die Schulqualität. Ein Blick von außen auf das Verfahren der Qualitätsanalyse in NRW. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen*, *26*(9), 237–240.

Diedrich, M. (2020). Die veränderte Rolle der intermediären Akteure. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 45–63). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_3

Diedrich, M., & Maritzen, N. (2020). Schulaufsicht im Datendschungel. In S. G. Huber, S. Arnz, & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 138–164). Raabe.

Diedrich, M., & Pietsch, M. (2015). Wie unterstützt eine Schulinspektion die Entwicklung schulischer Qualität? Aufbereitung von Daten zur Ergebnisrückmeldung in der Praxis. *Journal für Schulentwicklung*, *1*, 19–23.

Diegmann, D. (2013). Zusammenfassung. In Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.), *Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der externen Evaluation an sächsischen Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien. Abschlussbericht unter Mitarbeit von Barbara Drinck, Doris Flagmeyer, Daniel Diegmann, Melanie Schmidt, Juliane Keitel, Ralph Schubert und Kathleen Herzog.* (S. 93–95). Universität Leipzig.

Dietrich, F. (2012). Schulinspektion im Kontext von „Deregulierung". Eine rekonstruktive Annäherung an die Adaption des Steuerungsimpulses auf der Ebene der Schulleitung. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 187–204). Waxmann.

Dietrich, F. (2014). Objektiv-hermeneutische Governance-Analysen. In K. Maag Merki, R. Langer, & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive:*

*Strategien, Methoden, Ansätze* (S. 199–227). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3_9

Dietrich, F. (2016). Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung? Objektiv-hermeneutische Governance-Analysen zur Handlungskoordination im Kontext der Schulinspektionen. In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 119–167). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10872-4_4

Dietrich, F., & Lambrecht, M. (2012). Menschen arbeiten mit Menschen. Schulinspektion und die Hoffnung auf den zwanglosen Zwang der „besseren Evidenz". *Die Deutsche Schule*, *104*(1), 57–70.

Ditton, H. (2017). Zum Wirkzusammenhang der schulischen Handlungsebenen. In U. Steffens, K. Maag Merki, & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 59–84). Waxmann.

Ditton, H., & Müller, A. (2011). Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 99–111). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8_9

Dobbelstein, P. (2008). Qualitätsmaßstäbe in der Diskussion – Die Suche nach dem guten Unterricht. In S. Müller, K. Dedering, & W. Bos (Hrsg.), *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven* (S. 84–92). Luchterhand.

Dobbelstein, P., Manitius, V., Röder, M., & Völker, J. (2020). Schulaufsicht im Diskurs – Zur Notwendigkeit einer intensiveren Betrachtung der schulaufsichtlichen Schnittstellenfunktion. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 389–397). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_19

Döbert, H., Rürup, M., & Dedering, K. (2008). Externe Evaluation von Schulen in Deutschland. Die Konzepte der Bundesländer, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In H. Döbert & K. Dedering (Hrsg.), *Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte* (S. 63–151). Waxmann.

Döbrich, P., Schnell, H., & Sroka, W. (2008). Schulinspektion in ausgewählten Ländern. In H. Döbert & K. Dedering (Hrsg.), *Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte* (S. 165–237). Waxmann.

Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5

Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Eigenverlag. https://d-nb.info/1077320221/34

Dubs, R. (2019). Schulaufsicht in der Schweiz. In W. Bott (Hrsg.), *Die Praxis der Schulaufsicht* (S. 26–34). Raabe.

Ehren, M. C., Altrichter, H., McNamara, G., & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools – Describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *25*(1), 3–43. https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4

Ehren, M. C., & Shackleton, N. (2016a). Mechanisms of Change in Dutch Inspected Schools: Comparing Schools in Different Inspection Treatments. *British Journal of Educational Studies*, *64*(2), 185–213. https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1019413

Ehren, M. C., & Shackleton, N. (2016b). Risk-Based School Inspections: Impact of Targeted Inspection Approaches on Dutch Secondary Schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *28*(4), 299–321. https://doi.org/10.1007/s11092-016-9242-0

Ehren, M. C., & Visscher, A. J. (2006). Towards a Theory on the Impact of School Inspections. *British Journal of Educational Studies*, *54*(1), 51–72. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00333.x

Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, *14*, 532–550.

El-Mafaalani, A. (2011). Ungleiches ungleich behandeln! Inklusion bedeutet Umdenken. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40*(2), 39–42.

Emmerich, M. (2010). Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 355–375). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_14

Ennuschat, J. (2017). Reform der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen. Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen, 28*(5), 132–136.

Eschenbach, P. (2008). Die neue Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen – Unterstützung bei der Qualitätsentwicklung. In S. Müller, K. Dedering, & W. Bos (Hrsg.), *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven* (S. 44–50). LinkLuchterhand.

Fatke, R. (2013). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 159–172). Beltz Juventa.

Faubert, V. (2009). *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. OECD Education Working Papers, No. 42*. OECD Publishing.

Feldhoff, T., Bischof, L., Emmerich, M., & Radisch, F. (2015). „Was nicht passt, wird passend gemacht!“ In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann, & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem* (S. 65–87). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2_3

Feldhoff, T., & Radisch, F. (2017). Messung von Schulqualität. In U. Steffens, K. Maag Merki, & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 135–158). Waxmann.

Feldhoff, T., Wurster, S., Rettinger, T., & Hausen, J. (2017). *Ergebnisbericht. Evaluation der Hamburger Schulinspektion (EvaHaSi)*. Johannes Gutenberg Universität. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-156058

Feldhoff, T., Wurster, S., Rettinger, T., Hausen, J., & Neumann, M. (2019). Steuerung und Qualitätsentwicklung im Bremer Schulsystem. In K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform* (S. 177–216). Waxmann.

Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. Aufl.). Urban & Schwarzenberg.

Fend, H. (1986). „Gute Schulen – Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, *78*(3), 275–293.

Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In A. Helmke, W. Hornstein, & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 55–72). Beltz.

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90169-5

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7

Fickermann, D., & Hoffmann, I. (2021). Ungleiches ungleich behandeln Alternative Vorschläge zur Verteilung der Bundesmittel des Programms „Aufholen nach Corona" auf die einzelnen Länder. *Die Deutsche Schule*, *113*(3), 348–367. https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.10

Flick, U. (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Rowohlt Taschenbuch.

Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92864-7

Flick, U. (2017). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 252–265). Rowohlt Taschenbuch.

Flick, U. (2019a). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 473–488). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_33

Flick, U. (2019b). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt Taschenbuch.

Frein, T., Möller, G., Petermann, A., & Wilpricht, M. (2006). Bedarfsgerechte Stellenzuweisung – Das neue Instrument Sozialindex. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen*, *17*(6), 188–189.

Freund, A. (2016). Starke Schulaufsichtsbehörden vor Ort. Anregungen zur Weiterentwicklung der Schulaufsicht in NRW. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen, 27*(2), 39–40.

Friebertshäuser, B., & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 437–456). Beltz Juventa.

Fuchs, H.-W. (2004). Schulentwicklung und Organisationstheorie: Welche Erklärungskraft besitzt die Bürokratietheorie heute? In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung* (S. 206–220). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80609-3_13

Fuchs, M. (2017). *Politik und Pädagogik: Zur notwendigen Revitalisierung einer spannungsvollen Beziehung*. kopaed.

Fuchs, W. (2015a). Schulleitungsverantwortung in Nordrhein-Westfalen. Eine kritisch-konstruktive Polemik veränderter Erwartungen an Führungshandeln an der Schule. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer, & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen.* (S. 294–315). Beltz Juventa.

Fuchs, W. (2015b). Stell Dir vor, es gibt eine Schulaufsicht und keiner fühlt sich beaufsichtigt. Eine überfällige Polemik zur Rolle und Wirksamkeit der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen, 26*(10), 263–266.

Füssel, H.-P. (2001a). Einzelschule, Schulgesetzgebung und Schulaufsicht. In H. Döbert & C. Ernst (Hrsg.), *Neue Schulkultur* (S. 126–139). Schneider Hohengehren.

Füssel, H.-P. (2001b). Schulgesetzgebung und Schulaufsicht. In J. Hofmann (Hrsg.), *Schulaufsicht im Umbruch. Neue Aufgaben der Schulaufsicht bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule.* (S. 42–50). Link.

Füssel, H.-P. (2008). Schulinspektion und Schulaufsicht, Schulinspektion oder Schulaufsicht, Schulinspektion versus Schulaufsicht, Schulinspektion als Schulaufsicht? In H. Döbert & K. Dedering (Hrsg.), *Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte* (S. 153–163). Waxmann.

Füssel, H.-P. (2010). Schulaufsicht. In H. Avenarius & H.-P. Füssel (Hrsg.), *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft.: Bd. 8. Aufl.* (S. 180–196). Link.

Gampe, H. (1994). *Kooperation zwischen Schulaufsicht und Schule. Untersuchungen zur pädagogischen und rechtlichen Schulratsfunktion.* Luchterhand.

Gärtner, H. (2011). Die Wirkung von Schulinspektion auf Schulentwicklung. Eine quasiexperimentelle Feldstudie. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr, & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation.* (S. 145–161). hep Verlag.

Gärtner, H. (2017). Referenzrahmen für Schulqualität, interne und externe Evaluation und ein Modell evidenzbasierter Steuerung. In P. Dobbelstein, B. Groot-Wilken, & S. Koltermann (Hrsg.), *Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung* (S. 105–124). Waxmann.

Gärtner, H. (2018). Schulinspektionsverfahren. Aktuelle Trends. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen*, *29*(1), 24–27.

Gärtner, H. (2021). Wie kann externe Evaluation/Schulinspektion zur Schulentwicklung beitragen? In T. Webs & V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 177–192). wbv.

Gärtner, H., Hüsemann, D., & Pant, H. A. (2009). Wirkungen von Schulinspektion aus Sicht betroffener Schulleitungen. Die Brandenburger Schulleiterbefragung. *Empirische Pädagogik*, *23*(1), 1–18.

Gärtner, H., & Pant, H. A. (2011). Validierungsstrategien für Verfahren und Ergebnisse von Schulinspektion. In S. Müller, M. Pietsch, & W. Bos (Hrsg.), *Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht.* (S. 9–31). Waxmann.

Gärtner, H., & Wurster, S. (2009a). *Befragung zu Wirkung von Schulinspektion in Berlin: Ergebnisbericht*. Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg. www.isq-bb.de/uploads/media/ISQ_Ergebnisbericht_Schulinspektion_Berlin_final.pdf

Gärtner, H., & Wurster, S. (2009b). *Befragung zu Wirkung von Schulvisitation in Brandenburg: Ergebnisbericht*. Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg. www.isq-bb.de/uploads/media/ISQ_Ergebnisbericht_Schulvisitation_Brandenburg_final.pdf

Gärtner, H., Wurster, S., & Pant, H. A. (2014). The Effect of School Inspections on School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(4), 489–508. https://doi.org/10.1080/09243453.2013.811089

Garvin, D. A., & Levesque, L. C. (2008). Von Filialisten lernen. *Harvard-Business-Manager*, *9*, 42–56.

Geiss, M., & Vincenti, A. D. (2012). *Verwaltete Schule: Geschichte und Gegenwart*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19469-1

GEW NRW. (2015). *Schulaufsicht im Wandel: Schulaufsicht in NRW neu denken und gestalten – Eckpunktepapier*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Nordrhein-Westfalen (Fachgruppe Schulaufsicht und Schulverwaltung). https://www.

gew-nrw.de/schulaufsicht.html?tx_szdownloadcenter_pi2%5Bdownload%5D=928&tx_szdownloadcenter_pi2%5Baction%5D=download&tx_szdownloadcenter_pi2%5Bcontroller%5D=Download&cHash=985c80e4eb9f8546243adbbf1f447d93

GEW NRW. (2017). *Weiterentwicklung der Schulaufsicht in NRW (Pressemitteilung).* Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Nordrhein-Westfalen. https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Newsletter_Presse/2017-11-17/PM20171117-Weiterentwicklung-der-Schulaufsicht-in-NRW.pdf

GG. (o. J.). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.05.1949 i. d. F. vom 15.11.19.*

Giddens, A. (1992). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Campus.

Gillner, B., & Heckl, J. (2015). Ministerium, Bezirksregierungen, Schulämter – Schulverwaltung als Überlieferungsthema im Landesarchiv NRW. *Archivpflege in Westfalen-Lippe*, *83*, 31–37.

Gläser, J., & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21317-6

Gördel, B.-M. (2015). Der Beitrag der Verwaltungswissenschaft zur Educational Governance Forschung als interdisziplinäre Wissenschaftsdisziplin. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann, & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem* (S. 143–169). Springer VS.: https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2_6

Gördel, B.-M. (2016). Verwaltungstypen und Verwaltungsleitbilder. Idealtypische Konzepte zur kritischen Analyse des institutionellen Wandels in den Landesschulverwaltungen. In B. Hermstein, N. Berkemeyer, & V. Manitius (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik* (S. 91–111). Beltz Juventa.

Götze, W., & Zurwehme, A. (2016). Steuern auf Abstand – vertrauensfördernde Gestaltung der Schnittstelle Schule und Schulaufsicht. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, *31*, 1–20.

Habermalz, W. (2001). Der verfassungsrechtliche und schulgesetzliche Auftrag der Schulaufsicht. *Pädagogische Führung*, *12*(3), 145–148.

Haker, C., & Nikel, J. (2016). Inhaltsanalytisch-prozessuale Mechanismenanalyse. In I. Bormann, S. Hamborg, & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung: Qualitative Rekonstruktionen* (S. 49–66). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13223-1_4

Hanushek, E. A., & Raymond, M. E. (2005). Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of policy analysis and management*, *24*(2), 297–327. https://doi.org/10.1002/pam.20091

Hartung-Beck, V., & Muslic, B. (2015). Herausforderungen qualitativer Interviewstudien innerhalb von Organisationen: Methodologische Überlegungen zu einer empirischen Rekonstruktion schulischer Organisationen am Beispiel des Forschungsprojektes „Realisierung testbasierter Schulreform". *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, *16*(1), 57–72.

Heckel, H., & Avenarius, H. (2000). *Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (7. Aufl.). Luchterhand.

Heinemann, U. (2017). *Bewegter Stillstand: Die paradoxe Geschichte der Schule nach PISA*. Beltz Juventa.

Heinemann, U. (2020). „Und täglich grüßt das Murmeltier": Schulaufsicht vor, während und nach PISA und nach der „empirischen Wende". In S. G. Huber, S. Arnz, & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 11–29). Raabe.

Heinemann, U., Kuhn, H.-J., & Priebe, B. (2017). Warum und wozu Schulaufsicht? Verschiedene Sichtweisen auf Aufgaben und Wirksamkeit. *Lernende Schule*, *20*(78), 7–11.

Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung: Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90530-3

Heinrich, M. (2011). Empirische Erforschung schulischer Governance – Handlungsleitendes Wissen für Administration und Bildungspolitik? In D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Wissen für Handeln – Ansätze zur Neugestaltung des Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungspolitik: Dokumentation der Fachtagung vom 18.06.2010* (S. 31–44). http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2018/79576/

Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion" – Fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, *61*(6), 778–792.

Heinrich, M. (2017). Zum Verhältnis von Schulinspektion und Schulaufsicht. Zwei Institutionen zwischen Ausdifferenzierung und Entdifferenzierung. In A. Paseka, M. Heinrich, A. Kanape, & R. Langer (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie. Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung* (S. 155–174). Waxmann.

Heinrich, M. (2018). Does dialogue work? Governanceanalysen zur Notwendigkeit eines „dialogic tunr" evidenzorientierter Steuerung am Beispiel der Schulinspektion. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does „What works" work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 323–334). Waxmann.

Heinrich, M., & Kohlstock, B. (Hrsg.). (2016). *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung" im Bildungssystem.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10084-1

Heinrich, M., & Lambrecht, M. (2016). Fusion von School-Effectiveness- und School-Development-Research? Eine Auseinandersetzung am Beispiel der Schulinspektion. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 183–200). Waxmann.

Heinrich, M., & Lambrecht, M. (2018). Schulinspektion Externe Evaluation von Schulen aus programmimmanentsteuerungstheoretischer und governanceanalytischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 731–742). Waxmann.

Heinrich, M., Lambrecht, M., Böhm-Kasper, O., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (2014). Funktionen von Schulinspektion?: Zum Governance-Programm der Vergewisserung und der Weiterentwicklung der Qualität schulischer Arbeit. In C. Fischer (Hrsg.), *Damit Unterricht gelingt: Von der Qualitätsanalyse zur Qualitätsentwicklung* (S. 19–53). Waxmann.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4

Helfferich, C. (2018). Interviewverfahren. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring, & C. Rohlfs (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 813–821). UTB.

Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44

Helmke, A., Hornstein, W., & Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. In A. Helmke, W. Hornstein, & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 7–14). Beltz.

Hense, J., & Böttcher, W. (2019). Evaluation – Ein starkes Instrument für die Entwicklung von Unterricht und Schule. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung* (S. 173–186). Carl Link.

Hense, J., Böttcher, W., Kalman, M., & Meyer, M. (Hrsg.). (2019). *Evaluation: Standards in unterschiedlichen Handlungsfeldern. Einheitliche Qualitätsansprüche trotz heterogener Praxis.* Waxmann.

Hepp, G. F. (2011). *Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93122-7

Hering, L., & Schmidt, R. J. (2014). Einzelfallanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 529–541). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_37

Hermstein, B. (2021). Unterstützungsleistungen im Schulsystem. In T. Webs & V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 39–58). wbv.

Hitzler, R., Honer, A., & Maeder, C. (Hrsg.). (1994). *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Westdeutscher Verlag.

Höfer, C., & Kirchhoff, D. (2016). Eine Schulaufsichtsperspektive: Qualitätsanalyse als Impuls für Schulentwicklung. In MSW (Hrsg.), *Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Landesbericht 2016* (S. 50–54). Ministerium für Schule und Weiterbildung. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Download/Qualitaetsanalyse-allgemein/Qualitaetsanalyse_in_NRW-Landesbericht_2016.pdf

Hofer, S., Holzberger, D., & Reiss, K. (2020). Evaluating school inspection effectiveness. A systematic research synthesis on 30 years of international research. *Studies in educational evaluation*, *65*. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100864

Hofmann, J. (Hrsg.). (2001). *Schulaufsicht im Umbruch. Neue Aufgaben der Schulaufsicht bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule.* Link.

Hohberg, I. (2015). *Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen: Eine empirische Studie in NRW*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08398-4_2

Holtappels, H. G. (2008). Failing Schools – Systematisierung von Schultypologien und empirischer Forschungsstand Qualität von Schule. *Journal für Schulentwicklung*, *12*(1), 10–19.

Holtappels, H. G., & Berkemeyer, N. (2007). *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung.* Juventa.

Homeier, W. (2008). Zielvereinbarung – Was nach der Qualitätsanalyse folgt. In S. Müller, K. Dedering, & W. Bos (Hrsg.), *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven* (S. 129–137). LinkLuchterhand.

Hopf, C., Nevermann, K., & Richter, I. (1980). *Schulaufsicht und Schule. Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung.* Klett-Cotta.

Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change.* Cassell.

Huber, F. (2008). Konsequenzen aus der externen Evaluation an Bayerns Schulen. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und Internationaler Perspektive* (S. 265–278). Waxmann.

Huber, S. G. (1999). School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? Internationale Schulentwicklungsforschung (II). *Schulmanagement, 30*(3), 7–18.

Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), *‚Warum tun die das?‘: Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 95–126). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91024-6_6

Huber, S. G. (2020). Rolle und Aufgaben von Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In S. G. Huber, S. Arnz, & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 121–137). Raabe.

Huber, S. G., Arnz, S., & Klieme, T. (Hrsg.). (2020). *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken.* Raabe.

Hufnagel, B., Joosten, J., & Ruhwinkel, W. (2014). Auswertung von Qualitätsberichten unter Berücksichtigung der Eigenprägung katholischer Schulen. In C. Fischer (Hrsg.), *Damit Unterricht gelingt: Von der Qualitätsanalyse zur Qualitätsentwicklung* (S. 155–170). Waxmann.

Hund, U., & Lücke-Deckert, G. (2015). Schulaufsicht neu denken. Veränderte Aufgaben erfordern eine veränderte Struktur der Schulaufsicht. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen*, *26,* (11), 311–312.

Husfeldt, V. (2011a). Externe Schulevaluation. Ein länderübergreifender Blick auf Forschungen und Modelle. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr, & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation.* (S. 13–33). hep Verlag.

Husfeldt, V. (2011b). Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation: Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14*(2), 259–282. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0204-5

Institut für Qualitätsentwicklung Hessen. (2008). *Ergebnisse der Schulinspektion in Hessen. Berichtszeitraum: Schuljahr 2006/2007 und 2007/2008.* Hessisches Kultusministerium.

Int-Veen, J. (2008). Entwicklung der Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen – Erfahrungen eines Qualitätsprüfers. In S. Müller, K. Dedering, & W. Bos (Hrsg.), *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven* (S. 315–321). LinkLuchterhand.

IPG Bericht. (1991). *Effektivere Gestaltung der Schulorganisation und bedarfsgerechte Zuweisung von Lehrerstellen. Bericht der Interministeriellen Projektgruppe (IPG). 1. Personalbewirtschaftung, Organisation der Schulaufsicht, Kommunale Mitverantwortung für die Stellen- und Personalbewirtschaftung.* Ritterbach.

IQ M-V. (o.J.). *Konzept der internen und externen Evaluation für allgemeinbildende Schulen in öffentlicher Trägerschaft („Selbstständige Schulen") in Mecklenburg-Vorpommern.* Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Evaluation_Gesamtkonzept_Evaluation7.pdf

Jacob, B. A. (2005). Accountability, incentives and behavior. The impact of high-stakes testing in the Chicago public schools. *Journal of public economics*, *89*(5), 761–796. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2004.08.004

Jacobs, M. (2019). Rolle und Funktion der Schulaufsicht – Entwicklungslinien und Selbstverständnis. In W. Bott (Hrsg.), *Die Praxis der Schulaufsicht* (S. 61–101). Raabe.

Jäger, H. (2013). Neuausrichtung der Qualitätsanalyse. *Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, *10*, 492–393.

Jäger, H., & Bergweiler-Priester, I. (2015). Qualitätsanalyse erfolgreich neu ausgerichtet. *Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, *12*, 382–386.

Jäger, H., & Hahn, G. (2017). Neuausrichtung der Qualitätsanalyse abgeschlossen. *Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, 14–17.

Jann, W. (2001). Verwaltungsreform als Verwaltungspolitik: Verwaltungsmodemisierung und Policy-Forschung. In E. Schröter (Hrsg.), *Empirische Policy- und Verwaltungsforschung* (S. 321–344). Leske + Budrich.

Jann, W., & Wegrich, K. (2004). Governance und Verwaltungspolitik. In A. Benz & N. Dose (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung* (S. 193–214). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://www.springer.com/de/book/9783531173320

Janssen, M., Negele, C., Stamann, C., & Krug, Y. (2017). Tagungsbericht: Qualitative Inhaltsanalyse – and beyond? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *18*(2), 12. https://doi.org/10.17169/fqs-18.2.2812

Janssens, F. J. G., & van Amelsvoort, G. H. W. C. H. (2008). School Self-Evaluations and School Inspections in Europe: An Exploratory Study. *Studies in Educational Evaluation*, *34*(1), 15–23. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.01.002

Järvinen, H., Sendzik, N., Sartory, K., & Gesang, J. (2015). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen: Eine theoretische und empirische Annäherung. *Journal for Educational Research Online*, *7*(1), 94–124. https://doi.org/10.25656/01:11049

Jesacher-Rößler, L., & Kemethofer, D. (2020). Kooperation auf regionaler Ebene – Schulaufsicht und Schulleitung im Dickicht institutioneller Umwelten. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 335–358). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_16

Jones, K. L., Tymms, P., Kemethofer, D., O'Hara, J., McNamara, G., Huber, S., Myrberg, E., Skedsmo, G., & Greger, D. (2017). The Unintended Consequences of School Inspection: The Prevalence of Inspection Side-Effects in Austria, The Czech Republic, England, Ireland, The Netherlands, Sweden, and Switzerland. *Oxford Review of Education*, *43*(6), 805–822. https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352499

Jülich, C., & Fehrmann, J. (Hrsg.). (2014). *Das neue Schulgesetz Nordrhein-Westfalen.* (5., überarb. Aufl.). Link.

Juranek, M. (2019). Schulaufsicht in Österreich. In W. Bott (Hrsg.), *Die Praxis der Schulaufsicht* (S. 35–54). Raabe.

Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02479-6

Kamarianakis, E., & Dedering, K. (2021). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungssystem der Schulentwicklung. In T. Webs & V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 309–329). wbv.

Kamp-Hartong, S., Hermstein, B., & Höhne, T. (Hrsg.). (2018). *Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive.* Beltz Juventa.

Kegelmann, J. (2007). *New Public Management: Möglichkeiten und Grenzen des Neuen Steuerungsmodells*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90729-1

Keitel, J. (2013). Ergebnisse der RuN-Studie. Berichte der externen Evaluation – Schulleitungen im Zielvereinbarungsprozess. In Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.), *Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der externen Evaluation an sächsischen Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien. Abschlussbericht unter Mitarbeit von Barbara Drinck, Doris Flagmeyer, Daniel Diegmann, Melanie Schmidt, Juliane Keitel, Ralph Schubert und Kathleen Herzog.* (S. 65–79). Universität Leipzig.

Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6

Kemethofer, D., Gustafsson, J.-E., & Altrichter, H. (2017). Comparing Effects of School Inspections in Sweden and Austria. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *29*, 319–337. https://doi.org/10.1007/s11092-017-9265-1

Keune, M. S. (2014). *Schulinspektion unter besonderer Berücksichtigung externer Zielvereinbarungen. Eine explorative „mixed methods"- Studie am Beispiel der hessischen Schulinspektion.* MV Wissenschaft.

Kinder-Kurlanda, K., & Watteler, O. (2015). *Hinweise zum Datenschutz Rechtlicher Rahmen und Maßnahmen zur datenschutzgerechten Archivierung sozialwissenschaftlicher Forschungsdaten.* GESIS Papers. https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_papers/GESIS-Papers_2015-01.pdf

Klask, F. (2014). CDU wirft Rot-Grüner Koalition Haushalt mit falschen Zahlen vor. *Kölner Stadt-Anzeiger*.

Klein, E. D. (2021). Die Schulaufsicht als Unterstützungsinstanz für Schulentwicklung. In T. Webs & V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 195–213). wbv.

Klein, E. D., & Bremm, N. (Hrsg.). (2020). *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9

Klein, M. (2019). Reflexionen zur Fremdevaluation in Baden- Württemberg. In T. Stricker (Hrsg.), *Zehn Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg: Zwischenbilanz und Perspektiven auf Qualitätsmanagement, Evaluation und Schulentwicklung* (S. 311–327). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25778-1_23

Kleine, J. (2015). *Rezeption und Nutzung von Ergebnissen aus Schulinspektionen. Umgang von Schulen und Schulaufsicht mit Ergebnissen der Qualitätsanalyse NRW.* MV Wissenschaft.

Klemm, K. (2005). Dezentralisierung und Privatisierung im Bildungswesen. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. 30 Jahre Institut für Schulentwicklungsforschung* (S. 111–119). Beltz Juventa.

Klerks, M. (2012). *The effect of school inspections: A systematic review.* http://schoolinspections.eu/impact/wp-content/uploads/downloads/2013/12/ORD-paper-2012-Review-Effect-School-Inspections-MKLERKS.pdf

Klieme, E. (2005). Zur Bedeutung von Evaluation für die Schulentwicklung. In K. M. Merki, A. Sandmeier, P. Schuler, & H. Fend (Hrsg.), *Schule wohin?: Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert* (1., S. 40–61). Universität Zürich Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung.

Klieme, E. (2016). Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung – Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung? In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 45–64). Waxmann.

Kluchert, G., & Leschinsky, A. (2001). Woher die Karawane kommt Schulaufsicht zwischen Kontrolle und Beratung – Historisch betrachtet. In J. Hofmann (Hrsg.), *Schulaufsicht im Umbruch. Neue Aufgaben der Schulaufsicht bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule.* (S. 13–32). Link.

KMK (Hrsg.). (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der 315. Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006.* Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Bildungsmonitoring_Broschuere_Endf.pdf

KMK (Hrsg.). (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015.* Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf

Knauf, H., Goecke, M., & Rauh, M. (2010). Schulen werden beraten. Empirische Befunde zur Bedeutung externer Beratung in Schulen. In M. Göhlich, S. M. Weber, W. Seitter, & T. C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 167–177). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92285-0_15

Koch, S., & Gräsel, C. (2004). Schulreform und Neue Steuerung – Erziehungs- und verwaltungswissenschaftliche Perspektiven. In S. Koch & R. Fisch (Hrsg.), *Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen* (S. 3–24). Schneider Verlag Hohengehren.

Koch-Riotte, B. (2008). Kommunikationstraining: Wichtiger Ausbildungsbaustein zur Vorbereitung der Qualitätsprüferinnen und prüfer. In S. Müller, K. Dedering, & W. Bos (Hrsg.), *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven* (S. 122–128). LinkLuchterhand.

Koetz, A. G., & Jaschke, H. (1994). *Reorganisation der staatlichen Schulaufsicht des Landes NRW*. Kienbaum Unternehmensberatung.

Kotthoff, H.-G., & Böttcher, W. (2010). Neue Formen der „Schulinspektion“. Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 295–325). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_12

Kotthoff, H.-G., Böttcher, W., & Nikel, J. (2016). Die ‚Schulinspektion‘ zwischen Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 325–359). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_12

Kracauer, S. (1952). The Challenge of Qualitative Content Analysis. *Public Opinion Quarterly*, *16*, 631–642.

Krebs, D., & Menold, N. (2019). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 489–504). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_34

Kruft, A. (2008). Ausbildung der Qualitätsprüfer und -prüferinnen. In S. Müller, K. Dedering, & W. Bos (Hrsg.), *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven* (S. 116–121). LinkLuchterhand.

Krüger, W., & Petry, T. (2005). 3W-Modell des Unternehmungswandels: Bezugsrahmen für ein erfolgreiches Wandlungsmanagement. *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid, Organisations- und Verwaltungsforschung*, *2*, 11–18.

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Beltz Juventa.

KSD. (2017). *Einheitliche Kernaufgaben für Schulaufsicht identifizieren! (Halberstädter Erklärung)*. Konferenz der Schulaufsicht in der Bundesrepublik Deutschland e. V. https://www.ksdev.de/index.php/component/phocadownload/category/7-ankuendigungen?download=36:anlage-1-zur-halberstaedter-erklaerung

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarbeitete). Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse: Von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *20*(3), 1–20. https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3370

Kuhn, H.-J. (2017). Als Steuerungsinstanz wirkungslos? Schulverwaltung des Landes NRW vor großen Herausforderungen. *Lernende Schule*, *20*(78), 16–19.

Kuhn, H.-J. (2019). *Angst vor dem Urteil? Eine Bestandsaufnahme der externen Schulevaluation in Deutschland* (böll.brief – Teilhabegesellschaft, S. 25). https://www.boell.de/sites/default/files/boell.brief_tg10_angst_vor_dem_urteil.pdf

Kuper, H. (2005). *Evaluation im Bildungssystem. Eine Einführung.* Kohlhammer.

Kuper, H. (2020). Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung – Organisationstheoretische Perspektive. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 85–105). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_5

Kuper, H., Maier, U., Graf, T., Muslic, B., & Ramsteck, C. (2016). Datenbasierte Schulentwicklung mit Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften, Fachkonferenzleitungen, Schulleitungen und Schulaufsichten. Qualitative Fallstudien aus vier Bundesländern. In *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 39–67). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Kurtz, D. (1982). *Zur Geschichte der Schulaufsicht im deutschsprachigen Raum.* Eberhard-Karls-Universität.

Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007a). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2

Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007b). *Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9

Kussau, J., & Oertel, L. (1997). Schulautonomie in ausgewählten europäischen Staaten: Schweiz. In H. Döbert (Hrsg.), *Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, Theoretisches Problem, Europäischer Kontext, Bildungshistorischer Exkurs* (S. 363–396). Nomos.

Lambrecht, M. (2018). *Steuerung als pädagogisches Problem: Empirische Rekonstruktionen zur Interaktion in Schulinspektions-Interviews.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20738-0

Lambrecht, M., Kotthoff, H.-G., & Maag Merki, K. (2008). Taktieren oder Öffnen? Die Pilotphase Fremdevaluation in Baden-Württemberg zwischen Entwicklung und Kontrolle – eine mikropolitische Prozess- und Ergebnisanalyse. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB)* (S. 279–291). Waxmann.

Lambrecht, M., & Rürup, M. (2012). Bildungsforschung im Rahmen einer evidence based policy. Das Beispiel „Schulinspektion". In A. Wacker, U. Maier, & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 57–77). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94183-7_3

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Beltz.

Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung.* (6. Aufl.). Beltz.

Landtag BW. (2020). *Mitteilung der Landesregierung Drucksache 16/9572.* Landtag Baden-Württemberg. https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/9000/16_9572_D.pdf

Landtag BY. (2020). *Drucksache 18/11096 Anfragen zum Plenum (zur Plenarsitzung am 28.10.2020) mit den dazu eingegangenen Antworten der Staatsregierung*. Landtag Bayern. https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP18/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000007000/0000007203.pdf

Landtag NRW. (2010). *Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage 40 der Fraktion der SPD. Drucksache 14/9818.* Landtag Nordrhein-Westfalen. https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD14-10639.pdf

Landtag NRW. (2011). *Schulpolitischer Konsens für Nordrhein-Westfalen. Gemeinsame Leitlinien von CDU, SPD und Bündnis 90/Die Grünen für die Gestaltung des Schulsystems in Nordrhein-Westfalen.* Landtag Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Schulkonsens_Eckpunkte.pdf

Landtag NRW. (2020). *Drucksache 17/8440. Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 3273 vom 20. Dezember 2019 der Abgeordneten Sigrid Beer BÜNDNIS 90/DIE*

*GRÜNEN Drucksache 17/8320*. Landtag Nordrhein-Westfalen. https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD17-8440.pdf

Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr, & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation.* (S. 35–69). hep Verlag.

Lange, H. (2003). Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und faktischen Wirkungsmöglichkeiten. In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung.* (S. 137–155). Beltz.

Lange, S., & Schimank, U. (2004). Governance und gesellschaftliche Integration. In S. Lange & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration* (S. 9–44). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10188-8_1

Langer, A. (2013). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 515–526). Beltz Juventa.

Langer, R., & Brüsemeister, T. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Educational Governance Theorien.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6

Lankes, E.-M., Vaccaro, D., & Gegenfurtner, A. (2013). Wie kommen Evaluationsteams zu ihrer Einschätzung der Unterrichtsqualität bei externen Evaluationen? *Unterrichtswissenschaft, 41*(3), 197–215.

Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften.* Huber.

Liebold, R., & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtholz, & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 32–56). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_3

Littig, B. (2002). Interviews mit Experten und Expertinnen. Überlegungen aus geschlechtertheoretischer Sicht. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung.* (S. 191–206). Leske + Budrich.

LOG NRW. (o. J.). *Gesetz über die Organisation der Landesverwaltung, Landesorganisationsgesetz LOG NRW vom 10.07.1962.* https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=1520071121100236135

Lohmann, A., & Reißmann, J. (2007). Von der Verstrickung der Rollen zum funktionalen Unterstützungsnetz. Die Schulinspektion im Gefüge von Schulleitung, Kollegium, Schulaufsicht und Unterstützungssystem. *Journal für Schulentwicklung, 11*(3), 15–24.

Luginbuhl, R., Webbink, D., & de Wolf, I. (2009). Do Inspections Improve Primary School Performance? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *31*(3), 221–237. https://doi.org/10.3102%2F0162373709338315

Luig, C., & Böttcher, W. (2021). Schulaufsicht: Mitte und Mittler. Überlegungen zur Schnittstellenarbeit in der Schulsystemsteuerung. *SchulVerwaltung spezial*, *23*(2), 60–63.

Maag Merki, K. (2014). Das quasi-experimentelle Experiment in der Educational Governance-Forschung? In K. Maag Merki, R. Langer, & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 51–82). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19148-5_2

Maag Merki, K. (2020). Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen? In I.

van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, E. D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* (S. 405–419). Budrich.

Maag Merki, K., & Altrichter, H. (2015). Educational Governance. *Die Deutsche Schule*, *107*(4), 396–410.

Maag Merki, K., & Altrichter, H. (2016). Empirische Erforschung schulischer Governance. Eine Zwischenbilanz und offene Forschungsfragen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 479–486). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_18

Maag Merki, K., & Büeler, X. (2002). Schulautonomie in der Schweiz. Eine Bilanz auf empirischer Basis. In *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 12, S. 131–161).

Magnus, C. D. (2016). *Hochschulprojektmanagement Individuelle Akteure gestalten Educational Governance und Management*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14357-2

Manitius, V., Bieber, G., & Bremm, N. (2021). Editorial zum Schwerpunktthema: Schnittstellenarbeit für die Schulsystementwicklung. *Die Deutsche Schule*, *2021*, 9–13. https://doi.org/10.31244/dds.2021.01.02

Manitius, V., & Dobbelstein, P. (Hrsg.). (2017). *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen.* Waxmann.

Maritzen, N. (2006). Eine Trendanalyse Schulinspektion zwischen Aufsicht und Draufsicht. In H. Buchen, L. Horster, & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulinspektion und Schulleitung* (S. 7–26). Raabe.

Maritzen, N. (2008). Schulinspektionen. Zur Transformation von Governance-Strukturen im Schulwesen. *Die Deutsche Schule*, *100*(1), 85–96.

Märkl, B. (2009). Lernen aus den Ergebnissen der Schulinspektion – Welche Konsequenzen sind für Schule und Unterricht zu ziehen? In T. Bohl & H. Kiper (Hrsg.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen – Verbesserungen planen und implementieren* (S. 293–298). Klinkhardt.

Marquard, O. (1981). *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien.* Reclam.

Matthews, P., & Sammons, P. (2004). *Improvement through inspection.* Ofstedt.

Mayntz, R. (2004). Governance im modernen Staat. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung* (S. 65–76). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90171-8_4

Mayntz, R. (2005). Governance-Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? In R. Mayntz (Hrsg.), *Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung* (S. 41–52). Campus.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz.

Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42

MBJS. (2019). *Handbuch zur Schulvisitation im Land Brandenburg ab dem Schuljahr 2018/2019*. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulentwicklung/Evaluation/Schulvisitation_BB/3D/Handbuch_Schulvisitation_ab_2018-2019.pdf

McDonald, S. (2005). Studying Actions in Context: A Qualitative Shadowing Method for Organizational Research. *Qualitative Research*, *5*. https://doi.org/10.1177/1468794105056923

Merkens, H. (2017). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 286–299). Rowohlt Taschenbuch.

Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – Vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97024-4_14

Meuser, M., & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – Vielfach erprobt, wenig bedacht. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl., S. 71–93). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9_3

Meuser, M., & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth, & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–479). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23

Meuser, M., & Nagel, U. (2013). Experteninterviews – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 457–472). Beltz Juventa.

Meyer-Hesemann, W. (2008). Wissen für Handeln – Forschungsstrategien für eine evidenzbasierte Bildungspolitik. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Wissen für Handeln, Bildungsforschung* (Bd. 25, S. 9–14).

Middendorf, W. (2014). Einführung: Von der Qualitätsanalyse zur Qualitätsentwicklung Anfragen, Vergewisserungen und Herausforderungen. In C. Fischer (Hrsg.), *Damit Unterricht gelingt: Von der Qualitätsanalyse zur Qualitätsentwicklung* (S. 9–18). Waxmann.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. Aufl.). Sage.

Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte). De Gruyter Oldenbourg.

Möller, G., & Bellenberg, G. (2017). *Ungleiches ungleich behandeln. Standortfaktoren berücksichtigen – Bildungsgerechtigkeit erhöhen – Bildungsarmut bekämpfen.* (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, Hrsg.). Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft. https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Kampagne_Bildung-weiter-denken/GEW-NRW-Moeller-Bellenberg-Studie-Sozialindex-gesamt-Ungleiches-ungleich-behandeln.pdf

Morris-Lange, S. (2016). *Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung*. SVR. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/01/Bedarfsorientierte-Schulfinanzierung.pdf

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., & Ecob, R. (1988). *School Matters*. University of California.

MSB. (o. J.). *Zielvereinbarung Vordruck*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/qa_zielvereinbarung_vordruck_0.docx

MSB. (2019). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2018/19 Statistische Übersicht Nr. 404*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2018.pdf

MSB. (2020a). *RdErl. Unterbrechung der Qualitätsanalyseprozesse im Schuljahr 2020/2021 in den Schulen des Landes NRW*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/rderlass_unterbrechung_qualitaetsanalyse_sj2020_2021_200630.pdf

MSB. (2020b). *Referenzrahmen Schulqualität NRW. Schule in NRW Nr. 9051*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf

MSB. (2021). *2. Ergänzende Regelungen zum Rd. Erlass vom 30.06.2020 für das Schuljahr 2021/2022*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/RdErlass_Erg%C3%A4nzende_Regelungen_SJ2020_21_210622.pdf

MSB. (2022). *Rd.Erl. Aktualisierung Instrumente der Qualitätsanalyse – Hier: Qualitätstableau NRW, Unterrichtsbeobachtungsbogen NRW*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/qa_erlass_aktualisierung_der_instrumente.pdf

MSW. (2006). *Neues Schulgesetz NRW Sonderausgabe zum Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

MSW. (2009a). *Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das schulaufsichtliche Handeln in Nordrhein-Westfalen*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

MSW. (2009b). *Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Impulse für die Weiterentwicklung von Schulen*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Download/Qualitaetsanalyse-allgemein/Landesbericht-2009-online.pdf

MSW. (2009c). *Qualitätstableau Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

MSW. (2014). *Fort- und Weiterbildung; Strukturen und Inhalte der Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal (§§57–60 SchulG) RdErl. D. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 06.04. 2014 (ABl. NRW. S. 235)*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://bass.schul-welt.de/14149.html

MSW. (2016). *Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Landesbericht 2016*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Download/Qualitaetsanalyse-allgemein/Qualitaetsanalyse_in_NRW-Landesbericht_2016.pdf

MSW. (2017a). *Handreichung zum institutionellen Zielvereinbarungsprozess zwischen Schulen und Schulaufsicht in NRW*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Zielvereinbarung--Handreichung.pdf

MSW. (2017b). *Informationen zur Qualitätsanalyse NRW*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Informationen-zur-QA-MSB.pdf

MSW. (2017c). *Kommentierung Unterrichtsbeobachtungsbogen*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Kommentar-zum-UBB-MSB.pdf

MSW. (2017d). *Länderbericht Qualitätsanalyse NRW, September 2017*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. http://www.kodex.schule/wp-content/uploads/2017/11/2506mode-nw-2016-l-nderbericht-nordrhein-westfalen.pdf

MSW. (2017e). *Qualitätstableau NRW*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Download/Qualitaetsanalyse-allgemein/Qualitaetstableau-ausfuehrlich.pdf

MSW. (2017f). *Unterrichtsbeobachtungsbogen (UBB)*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Unterrichtsbeobachtungsbogen.pdf

Müller, J. (2006). *Schulische Eigenverantwortung und staatliche Aufsicht. Eine Untersuchung der Möglichkeiten und Grenzen schulischer Eigenverantwortung unter Geltung des Grundgesetzes.* Nomos.

Müller, S. (2008a). Ausgewählte Ergebnisse zur Qualitätsanalyse aus der Pilotphase 2006. In S. Müller, K. Dedering, & W. Bos (Hrsg.), *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven* (S. 159–170). LinkLuchterhand.

Müller, S. (2008b). Ein Jahr Qualitätsanalyse – Erste Auswertung der Qualitätsprofile im Schuljahr 2006/2007. In S. Müller, K. Dedering, & W. Bos (Hrsg.), *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven* (S. 171–179). LinkLuchterhand.

Müller, S. (2010). Erste Effekte von Schulinspektionen – Eine Zwischenbilanz. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. G. Holtappels, N. McElvany, & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 16* (S. 289–308). Juventa.

Müller, S. (2015). Zukunft der externen Evaluation – Trends und Perspektiven in Deutschland. In M. Pietsch, B. Scholand, & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 – 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 369–384). Waxmann.

Müller, S., Dedering, K., & Bos, W. (Hrsg.). (2008). *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven.* LinkLuchterhand.

Müller, S., & Klein, G. (2019). Externe Evaluation – Eine Annäherung an den Blick von außen. In C. G. Buhren, G. Klein, & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 202–216). Beltz.

Müller, S., & Pietsch, M. (2011). Was wir messen, wenn wir Unterrichtsqualität messen. Inter-Beurteilerübereinstimmung und -Reliabilität bei Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen von Schulinspektion. In S. Müller, M. Pietsch, & W. Bos (Hrsg.), *Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht.* (S. 33–55). Waxmann.

Müller-Benedict, V. (2019). *Der Einsatz von Maßzahlen der Interkoder-Reliabilität in der Inhaltsanalyse.* https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-1259-v2-4

Muslic, B. (2020). Organisationstheoretische Perspektive und empirische Befunde zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 237–261). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_12

Niedersächsische Schulinspektion. (2009). *Ergebnisse einer Befragung nach Übersendung des Endberichts*. Niedersächsische Schulinspektion. https://www.nibis.de/uploads/2nlq-si/2017-05_aktuelle_Seite/Inspektion/Publikationen/abS/2009-12%20Ergebnisse_einer_Befragung_nach_%C3%9Cbersendung_des_Endberichts.pdf

NRWKoalition. (2017). *Koalitionsvertrag für Nordrhein-Westfalen 2017–2022*. https://www.cdu-nrw.de/sites/default/files/media/docs/nrwkoalition_koalitionsvertrag_fuer_nordrhein-westfalen_2017_-_2022.pdf

OECD. (1991). *Schulen und Qualität. Ein internationaler OECD-Bericht*. Lang.

Orth, G. (1993). Neuordnung der Schulaufsicht. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen*, *4*(8), 181–183.

Peetz, T., & Sowada, M. G. (2019). Koordination und Konvention. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 247–264). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_12

Perels, F., & Zahn, A. (2013). Auswirkungen der Variation der Dauer von Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen der Hessischen Schulinspektion – Vergleich von 20- und 45-minütigen Unterrichtsbeobachtungen. *Unterrichtswissenschaft, 41*(3), 235–251.

Peuker, E. (2008). Die Bedeutung des Schulportfolios in der Qualitätsanalyse. In S. Müller, K. Dedering, & W. Bos (Hrsg.), *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven* (S. 103–109). LinkLuchterhand.

Pfadenhauer, M. (2009a). Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview – Ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. grundlegend überarb. Aufl., S. 99–116). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pfadenhauer, M. (2009b). Das Experteninterview. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung: Konzepte – Methoden – Analysen* (2. Aufl., S. 449–461). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7_28

Philipp, E., & Rolff, H.-G. (2004). *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch.* (4. Aufl.). Beltz.

phv NW. (2019). *Stellungnahme zu Brandbrief der Bezirksregierungen zur Qualitätsanalyse*. Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen. https://www.phv-nw.de/system/files/2019_12_17_pressemitteilung_qa.pdf

Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation.* Walter.

Pietsch, M. (2010). Evaluation von Unterrichtsstandards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*(1), 121–148. https://doi.org/10.1007/s11618-010-0113-z

Pietsch, M. (2011). *Nutzung und Nützlichkeit der Schulinspektion Hamburg. Ergebnisse der Hamburger Schulleitungsberatung*. https://www.hamburg.de/contentblob/4022654/f2b824022721da9a04b046d2fd0ebcfe/data/pdf-zufriedenheitsstudie-2011.pdf

Pietsch, M., Janke, N., & Mohr, I. (2014). Führt Schulinspektion zu besseren Schülerleistungen? Difference-in-Differences-Studien zu Effekten der Schulinspektion Hamburg auf Lernzuwächse und Leistungstrends. *Zeitschrift für Pädagogik*, *60*(3), 446–470. http://dx.doi.org/https://doi.org/10.25656/01:14666

Pietsch, M., Scholand, B., & Schulte, K. (Hrsg.). (2015). *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven.* Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:11460

Pietsch, M., & Tosana, S. (2008). Beurteilereffekte bei der Messung von Unterrichtsqualität. Das Multifacetten-Rasch-Modell und die Generalisierbarkeitstheorie als Methoden der Qualitätssicherung in der externen Evaluation von Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *11*(3), 430–452. https://doi.org/10.1007/s11618-008-0021-7

Posch, P., & Altrichter, H. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen.* Studien-Verlag.

Poschardt, D. (1978). *Die Berufsrolle des Schulrats, Pädagoge oder Verwaltungsbeamter? Eine empir. Unters. zu Aufgabenbereich u. Rollenselbstdeutung von Schulaufsichtsbeamten.* Schroedel.

Preuß, B., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (2012). Einführung der Schulinspektion und die Rolle der Schulleitung aus governanceanalytischer Perspektive. *Empirische Pädagogik*, *26*(1), 103–122.

Preuß, B., Wissinger, J., & Brüsemeister, T. (2015). Einführung der Schulinspektion: Struktur und Wandel regionaler Governance im Schulsystem. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann, & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem* (S. 117–142). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2_5

Preuße, D., Pohl, J., & Gärtner, H. (2019). *Wahrgenommene Auswirkungen der Schulinspektion aus Sicht von Schulleitungen und Schulaufsicht in Berlin. Ergebnisbericht* (Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ), Hrsg.). https://www.isq-bb.de/wordpress/wp-content/uploads/2019/09/Ergebnisbericht_Berlin_2019-07.pdf

Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung, Ein Arbeitsbuch* (4. erw. Aufl.). De Gruyter. https://doi.org/10.1524/9783486719550

Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2019). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 105–123). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_7

QUA-LiS. (2021). *Zielprogramm Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW).* Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule. https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/arbeitsschwerpunkte/QUA-LiS_Zielprogramm_2021.pdf

Qualitätsagentur LAS. (2019). *Konzept zum Ablauf der externen Evaluation in Bayern [unveröffentlicht].* Bayerisches Landesamt für Schule.

Quesel, C., Husfeldt, V., Landwehr, N., & Steiner, P. (Hrsg.). (2011). *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation.* hep Verlag.

Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2

Ramsenthaler, C. (2013). Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“ In M. Schnell, C. Schulz, H. Kolbe, & C. Dunger (Hrsg.), *Der Patient am Lebensende: Eine Qualitative Inhaltsanalyse* (S. 23–42). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19660-2_2

Rauh, M., & Dedering, K. (2013). Beratungstypen in der externen Schulentwicklungsberatung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *3*(3), 253–269. https://doi.org/10.1007/s35834-013-0071-7

Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A Comprehensive Framework for Effective School Improvement. *School Effectiveness & School Improvement*, *16*(4), 407–424. https://doi.org/10.1080/09243450500235200

Reichertz, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung: Eine Einladung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13462-4

Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden* (3. Aufl.). Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783110469561

Reynolds, D. (2005). School effectiveness: Past, present, and future directions. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. 30 Jahre Institut für Schulentwicklungsforschung* (S. 11–26). Juventa.

Richter, I. (1975). Bildungsverwaltungsforschung. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. 1* (S. 341–402). Klett.

Ritsert, J. (1972). *Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung*. Athenäum.

Röder, M., & Manitius, V. (2020). Schulaufsicht zwischen den Stühlen: Bedeutung und Rolle der Schulaufsicht für die Schulentwicklungsberatung. In S. G. Huber, S. Arnz, & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 235–242). Raabe.

Röken, G. (2011). *Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht.* MV Wissenschaft.

Röken, G. (2016). Die Schulaufsicht – Ein schlafender Riese. Ein Beitrag zur demokratisch-partizipativen Schulentwicklung. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen, 27*(12), 332–334.

Rolff, H.-G. (1995). Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 375–392). Studien-Verlag.

Rolff, H.-G. (1998a). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklungsforschung* (Bd. 10, S. 295–326). Beltz.

Rolff, H.-G. (1998b). Schulaufsicht und Administration in Entwicklung. In H. Altrichter, W. Schley, & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch der Schulentwicklung* (S. 190–217). Studien-Verlag.

Rolff, H.-G. (2004). Zwei Linien der Steuerung der Qualität von Schulen? In H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff, R. Schulz-Zander, & K. Klemm (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 13, S. 97–123). Juventa.

Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.

Rosenbusch, H. (1994). *Lehrer und Schulräte ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht.* Klinkhardt.

Rosenbusch, H., & Huber, S. G. (2018). Schulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 745–755). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_69-1

Rosenbusch, H., & Schlemmer, E. (1997). Die Rolle der Schulaufsicht bei der pädagogischen Entwicklung von Einzelschulen. *Schulmanagement*, *28*(6), 9–17.

Rosenthal, L. (2004). Do school inspections improve school quality? Ofsted inspections and school examination results in the UK. *Economics of Education Review*, *23*(2), 143–151. https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00081-5

Ruhwinkel, W. (2017). *Projektantrag. Erprobung Rückmeldeprozess nach Modell II.* Bezirksregierung Münster.

Rumpf, H. (1966). *Die administrative Verstörung der Schule. Drei Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule.* Neue Deutsche Schule Verlag.

Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie" im Ländervergleich.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90735-2_9

Rürup, M. (2008). Typen der Schulinspektion in den deutschen Bundesländern. *Die Deutsche Schule*, *100*(4), 467–477.

Rürup, M. (2020). Schulrätin – Schulverwaltung – Schulhoheit. Einige begriffliche Differenzierungen zum Untersuchungsgegenstand ‚Schulaufsicht'. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 15–44). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_2

Rürup, M., Fuchs, H.-W., & Weishaupt, H. (2010). Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 377–401). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_15

Rürup, M., & Heinrich, M. (2007). Schulen unter Zugzwang – Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 157–183). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_6

Rürup, M., & Lambrecht, M. (2012). Deregulierung durch Schulinspektion? In S. Hornberg & M. P. do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 165–186). Waxmann.

Schedler, K., & Proeller, I. (2011). *New Public Management* (5. Aufl.). UTB.

Scheerens, J. (1990). School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, *1*(1), 61–80. https://doi.org/10.1080/0924345900010106

Schemmann, M. (2014). Handlungskoordination und Governance- Regime in der Weiterbildung. In K. Maag Merki, R. Langer, & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 111–129). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3_5

Scherm, E., & Pietsch, G. (2014). *Organisation: Theorie, Gestaltung, Wandel*. De Gruyter. https://doi.org/10.1524/9783486844009

Schimank, U. (2007). Elementare Mechanismen. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank, & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 29–45). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_2

Schimank, U. (2009). Planung – Steuerung – Governance: Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung. *Die Deutsche Schule*, *101*(3), 231–239.

Schimank, U. (2010). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie* (4. Aufl.). Juventa.

Schmelzer, F., & Löffler, J. (2020). Anspruch und Wirklichkeit: Vom erschöpften Alleskönner zum wirksamen Supervisor der Schulentwicklung. In S. G. Huber, S. Arnz, & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 88–108). Raabe.

Schmidt, M. (2013). Ergebnisse der RuN-Studie. Schulleitungen im Prozess der externen Evaluation. In Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.), *Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der externen Evaluation an sächsischen Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien. Abschlussbericht unter Mitarbeit von Barbara Drinck, Doris Flagmeyer, Daniel Diegmann, Melanie Schmidt, Juliane Keitel, Ralph Schubert und Kathleen Herzog.* (S. 27–44). Universität Leipzig.

Schmidt, M. (2020). *Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit: Eine diskursanalytische Untersuchung zur Schulinspektion.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28081-9

Schnell, H. (2006). *Entwicklung und Perspektiven der Schulaufsicht als Steuerungsinstrument für Schulentwicklung in Hessen seit 1945.* Kassel.

Schratz, M. (1995). Mit Unterschieden leben. Schulautonomie in Österreich (und anderswo). *Forum Schule heute, 9*(2), 11–14.

Schratz, M., & Wiesner, C. (2021). Schulaufsicht: Sandwich-Position im Bildungssystem. *SchulVerwaltung spezial*, *23*(2), 57–59.

Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *15*(1), 27. https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043

Schubert, R. (2013a). Ergebnisse der RuN-Studie. Berichte der externen Evaluation – Rezeption und Nutzung aus der Perspektive von Schulreferentinnen und -referenten. In Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.), *Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der externen Evaluation an sächsischen Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien. Abschlussbericht unter Mitarbeit von Barbara Drinck, Doris Flagmeyer, Daniel Diegmann, Melanie Schmidt, Juliane Keitel, Ralph Schubert und Kathleen Herzog.* (S. 52–58). Universität Leipzig.

Schubert, R. (2013b). Ergebnisse der RuN-Studie. Der Zielvereinbarungsprozess aus der Perspektive der Schulaufsicht. In Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.), *Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der externen Evaluation an sächsischen Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien. Abschlussbericht unter Mitarbeit von Barbara Drinck, Doris Flagmeyer, Daniel Diegmann, Melanie Schmidt, Juliane Keitel, Ralph Schubert und Kathleen Herzog.* (S. 59–65). Universität Leipzig.

SchulG NRW. (o. J.). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15.02.2005 i.d.F. vom 03.12.19.* https://bass.schul-welt.de/6043.html

Schulte, M. (2017). Weiterentwicklung der Schulaufsicht. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *nds Zeitschrift für Bildungsgewerkschaft*, *69*(10), 29.

Schulz-Schaeffer, I. (2018). Rolle, soziale. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 387–390). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0_74

Schwab, H. (1978). Reformeinstellungen bei Schulräten. In K.-O. Bauer & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien.* (S. 112–134). Beltz.

Schwab, H. (1979). *Schulräte und Politik. Sozialwissenschaftliche Analyse des Funktionswandels von Schulaufsicht am Beispiel der politischen Bildung.* Oldenburg.

Schwanenberg, J., Brauckmann, S., & Klein, E. D. (2020). Schulleitungen zwischen Verwaltung und Qualitätsentwicklung – Wie gut gelingt die Erfüllung erweiterter Tätigkeitsfelder? Empirische Erkenntnisse aus den Forschungsprojekten Schulleitungsmonitor und SHaRP. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (Bd. 48, S. 139–163). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9

Schwank, E., & Sommer, N. (2012). Wirkung der Schulinspektion anhand der Wahrnehmung der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung im Rahmen der Inspektionsevaluation. *SchulVerwaltung Niedersachsen, 23*(4), 106–110.

Sendzik, N. (2018). Faire Ungleichbehandlung durch Sozialindizes. Kann Evidenz helfen, Ungleiches ungleich zu behandeln? In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does „What works" work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 291–309). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:20628

Shaw, I., Newton, D. P., Aitkin, M., & Darnell, R. (2003). Do OFSTED Inspections of Secondary Schools Make a Difference to GCSE Results? *British Educational Research Journal*, *29*(1), 63–75. https://doi.org/10.1080/0141192032000057375

Sommer, N. (2011a). Unterrichtsqualität im Urteil der externen Schulevaluation. In S. Müller, M. Pietsch, & W. Bos (Hrsg.), *Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht.* (S. 97–136). Waxmann.

Sommer, N. (2011b). Wie beurteilen schulische Gruppen die erlebte Schulinspektion? In S. Müller, M. Pietsch, & W. Bos (Hrsg.), *Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht.* (S. 137–164). Waxmann.

Sowada, M. G., & Dedering, K. (2014). Ermessensspielräume in der Bewertungsarbeit von Schulinspektor/innen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *3*(2), 119–135. https://doi.org/10.1007/s35834-014-0091-y

Spichal, D. (2008). Ansprüche an einen Qualitätsbericht. In S. Müller, K. Dedering, & W. Bos (Hrsg.), *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven* (S. 110–115). LinkLuchterhand.

Stamann, C., Janssen, M., & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *17*(3), 1–16. https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581

Standaert, R. (2001). *Inspectorates of education in Europe. A critical analysis.* Acco.

Steffens, U. (2009). Plädoyer für ein koordiniertes Zusammenspiel in der Schulsystemgestaltung. *Die Deutsche Schule, 101*(3), 277–284.

Steinke, I. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 319–331). Rowohlt Taschenbuch.

Stm. BW. (2018). *Grünes Licht für Konzept zur Steigerung schulischer Qualität. Pressemitteilung vom 16.10.2018.* Staatsministerium Baden-Württemberg. https://stm.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/gruenes-licht-fuer-konzept-zur-steigerung-schulischer-qualitaet/

Stockmann, R., & Meyer, W. (2010). *Evaluation: Eine Einführung*. Budrich.
Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung* (2. Aufl.). De Gruyter. https://doi.org/10.1524/9783486717594
Stryck, T. (2000). Qualitätssicherung in der Geisterbahn. Was hat Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun? In A. Helmke, W. Hornstein, & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 111–125). Beltz.
Stufflebeam, D. L. (1972). Evaluation als Entscheidungshilfe. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 113–145). R. Piper & Co. Verlag.
Tacke, V. (2005). Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 165–198). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80570-6_7
Tarkian, J., Lankes, E.-M., & Thiel, F. (2019). Externe Evaluation – Konzeption und Implementation in den 16 Ländern. In F. Thiel, J. Tarkian, E.-M. Lankes, N. Maritzen, T. Riecke-Baulecke, & A. Kroupa (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen: Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (S. 105–183). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5_5
Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, *32*(2), 205–223.
Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergünde – Konzepte – Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, *46*(6), 808–829.
Terodde, M. (2016). Schulaufsicht von morgen. Ein Beitrag aus der Sicht der StädteRegion Aachen. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen, 27*(10), 263–265.
Thiel, H., & Wendland, H. (2020). „Was erwartet Schulleitung von Schulaufsicht?" Ein Interview der Herausgeber. In S. G. Huber, S. Arnz, & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 88–108). Raabe.
Thürmann, E. (2007). Entwicklung im Prozess Schulinspektion in Nordrhein-Westfalen. In W. Böttcher (Hrsg.), *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung.* (S. 175–191). Waxmann.
Tillmann, K.-J. (1995). Autonomie der Schule – Illusion oder reale Entwicklungsperspektive? In J. Bastian & G. Otto (Hrsg.), *Schule gestalten. Dialog zwischen Unterrichtsreform, Schulreform und Bildungsreform* (S. 47–64). Bergmann + Helbig.
Tillmann, K.-J., Dedering, K., Kneuper, D., Kuhlmann, C., & Nessel, I. (2008). *PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91127-4
Tosana, S., Lambrecht, M., Perels, F., & Bardowiecks, S. (2011). Die Protokollierung von Interviews im Rahmen von Schulinspektionen. In S. Müller, M. Pietsch, & W. Bos (Hrsg.), *Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht.* (S. 57–78). Waxmann.
Tracy, S. J., & Hinrichs, M. M. (2017). Big Tent Criteria for Qualitative Quality. In J. Matthes, C. S. Davis, & R. F. Potter (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (S. 1–10). American Cancer Society. https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0016

Tränkmann, J. (2020). Ausblick: Der 3. Zyklus der Hamburger Schulinspektion. In M. Warmt, M. Pietsch, S. Graw-Krausholz, S. Tosana, M. Schratz, & K. Schütze (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg: Der zweite Zyklus 2012–2020: Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 283–292). wvb Wissenschaftlicher Verlag Berlin.

Treichel, M. (2017). Übermöblierung? Aus dem Alltag der Schulaufsicht. *Lernende Schule*, *20*(78), 22–24.

Trinczek, R. (2009). Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitative Methode empirischer Sozialforschung. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. grundlegend überarb. Aufl., S. 225–238). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tulowitzki, P. (2019a). Supporting instructional leadership and school improvement? Reflections on school supervision from a German perspective. *Journal of Educational Administration*, *57*(5), 571–581. https://doi.org/10.1108/JEA-03-2019-0040

Tulowitzki, P. (2019b). Shadowing school principals: What do we learn? *Educational Management Administration & Leadership*, *47*(1), 91–109. https://doi.org/10.1177/1741143217725325

Turner, R. H. (1956). Role-Taking, Role Standpoint, and Reference-Group Behavior. *American Journal of Sociology*, *61*(4), 316–328. https://doi.org/10.1086/221763

Ulber, D. (2010). Veränderte Steuerung im Schulsystem. Evaluation der Zielvereinbarungsgespräche zwischen Schulleitung und Schulaufsicht in Berlin. In W. Böttcher, J. N. Dicke, & N. Hogrebe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 297–304). Waxmann.

Vaccaro, D., & Lankes, E.-M. (2014). Triangulation im Kontext von Schulevaluation – Werden bestimmte Informationsquellen bevorzugt? In K. Drossel, R. Strietholt, & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 349–366). Waxmann.

Veit, S., Reichard, C., & Wewer, G. (Hrsg.). (2019). *Handbuch zur Verwaltungsreform* (5. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21563-7

VSNW. (2017). *Stellungnahme zum Gutachten „Weiterentwicklung der Schulverwaltung des Landes NRW" und Vorschläge zu Umsetzungsschritten.* Vereinigung Schulaufsicht Nordrhein-Westfalen e. V. https://www.vsnw.de/statements_gutachten.html

VSNW. (2019). *Jahresrückblick 2018.* Vereinigung Schulaufsicht Nordrhein-Westfalen e. V. https://www.vsnw.de/pdf/jahresrueckblick2018.pdf

VSNW. (2020). *Jahresrückblick 2019.* Vereinigung Schulaufsicht Nordrhein-Westfalen e. V. https://www.vsnw.de/pdf/jahresrueckblick2019.pdf

Wacker, A., Maier, U., & Wissinger, J. (2012). Ergebnisorientierte Steuerung – Bildungspolitische Strategie und Verfahren zur Initiierung von Schul- und Unterrichtsreformen. In A. Wacker, U. Maier, & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung: Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 9–33). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94183-7_1

Webs, T., & Manitius, V. (2021). Unterstützungssysteme für Schulen: Zwischen Entwicklung von Einzelschulen und Steuerung des Schulsystems. In T. Webs & V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 9–18). wbv.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, *21*, 1–19.

Weishaupt, H. (2014). Schulverwaltung zwischen Nutzung wissenschaftlicher Expertise und eigener Verwissenschaftlichung – Wechselfälle bundesdeutscher Geschichte. *Die Deutsche Schule*, *106*(3), 219–230.

Weiß, M. (2002). Neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen – Internationale Befunde. In Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.), *Neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen – Folgen für Aufgaben und Qualifizierung von Bildungsverwaltern: Dokumentation der 22. DGBV-Jahrestagung vom 22. Bis 24. November 2001 in Hamburg* (S. 21–38). DGBV.

Weitzel, U. (2015). Schulaufsicht im Wandel. Ein historischer Überblick. *Schulmanagement*, *1*, 15–18.

Wey, K.-G. (2008). Normierung im Rahmen der Qualitätsanalyse. In S. Müller, K. Dedering, & W. Bos (Hrsg.), *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven* (S. 70–76). LinkLuchterhand.

Wichmann, A. (2019). *Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich: Denkweisen, Zielsetzungen und Arbeitsprozesse*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-662-59817-7

Wieth, S. (2020). *Educational Governance in historischer Perspektive: Eine Analyse der Reform der Schulaufsicht in Hessen (1992–2015)* (Bd. 28). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28660-6

Wilcox, B., & Gray, J. (1996). *Inspecting schools: Holding schools to account and helping them to improve. Buckingham.* Open university press.

Wildemann, H. (2009). Dezentralisierung von Kompetenz und Verantwortung. In H.-J. Bullinger, D. Spath, H.-J. Warnecke, & E. Westkämper (Hrsg.), *Handbuch Unternehmensorganisation: Strategien, Planung, Umsetzung* (3. neu bearb., S. 182–197). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-540-87595-6_3

Willke, H. (1989). Controlling als Kontextsteuerung. Zum Problem dezentralen Entscheidens in komplexen Organisationen. In R. Eschenbach (Hrsg.), *Supercontrolling. Vernetzt denken, zielgerichtet entscheiden* (S. 63–92). WUV.

Wissinger, J. (2019). Schulleitung. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 341–257). Waxmann.

Wissinger, J. (2022). Schulaufsicht im Wandel schulischer Steuerung. In U. Steffens & H. Ditton (Hrsg.), *Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung: Grundlagen der Qualität von Schule 5* (S. 209–226). wbv.

Wöhrle, A., Beck, R., Brandl, P., Funke-Steinberg, K., Kaegi, U., Schenker, D., & Zängl, P. (2019). *Organisationsentwicklung – Change Management*. Nomos.

Wolf, I. F. de, & Janssens, F. J. G. (2007). Effects and Side Effects of Inspections and Accountability in Education: An Overview of Empirical Studies. *Oxford Review of Education*, *33*(3), 379–396.

Wolff, S. (2017). Wege ins Feld und ihre Varianten. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 334–349). Rowohlt Taschenbuch. https://doi.org/10.1007/s11577-001-0131-1

Wurster, S. (2016). *Evaluationsgestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine multiperspektivische Analyse von Vergleichsarbeiten, zentralen Abschlussprüfungen, Schulinspektion und interner Evaluation.* Humboldt-Universität.

Wurster, S. (2018). Datengestützte Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulsystem. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 765–776). Waxmann.

Wurster, S., Feldhoff, T., & Gärtner, H. (2016). Führen verschiedene Inspektionskonzepte zu unterschiedlicher Akzeptanz und Verwendung der Ergebnisse durch Schulleitungen und Lehrkräfte? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *19*(3), 557–575.

Wurster, S., & Gärtner, H. (2013a). Erfassung von Bildungsprozessen im Rahmen von Schulinspektion und deren potenzieller Nutzen für die empirische Bildungsforschung. *Unterrichtswissenschaft, 41*(3), 216–234.

Wurster, S., & Gärtner, H. (2013b). Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *59*(3), 425–445.

Wurster, S., & Gärtner, H. (2019). Forschungsergebnisse zur Evaluation in Schulen. In C. G. Buhren, G. Klein, & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 59–71). Beltz.

Wurster, S., Rettinger, T., & Feldhoff, T. (2018). *Förderliche und hinderliche Bedingungen für datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vortrag im Rahmen der 44. Netzwerktagung Schulentwicklung*. https://netzwerk-schulentwicklung.de/assets/files/Vortrag%20Wurster-Rettinger.pdf

Wurster, S., Rettinger, T., & Feldhoff, T. (2020). Schule im Spannungsverhältnis zwischen Eigenverantwortlichkeit und Schulaufsicht. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (Bd. 48, S. 165–187). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_9

Wurster, S., Richert, D., Schliesing, A., & Pant, H. A. (2013). Nutzung unterschiedlicher Evaluationsdaten an Berliner und Brandenburger Schulen. Rezeption und Nutzung von Ergebnissen aus Schulinspektion, Vergleichsarbeiten und interner Evaluation im Vergleich. In I. van Ackeren, M. Heinrich, & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? : Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund* (S. 19–50). Waxmann.

Yin, R. (2018). *Case Study Research and Application. Design and Methods.* (6. Aufl.). Sage.

Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006). *Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien. Interdisziplinäre theoretische Analyse und empirische Studie zur Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen.* Lang.

Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2007). Steuerungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens versus Steuerbarkeit der Schule – Paradigmenwechsel? In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 67–81). Lang.